



Escuela de Posgrados

Mediación pedagógica y razonamiento clínico en la preparación del examen de habilitación de Enfermería

Máster en Docencia Universitaria

Autor: Brian Julian Encalada Parapi

Directora: María Verónica Serrano Crespo

Cuenca, Ecuador

2026

Dedicatoria

A mi madre, por ser el pilar fundamental de mi vida, por su amor incondicional, su paciencia infinita y su ejemplo constante de esfuerzo y perseverancia. Cada logro en mi camino profesional y personal es el fruto de sus oraciones, sacrificios y sabios consejos. Esta tesis está dedicada enteramente a ella, como testimonio de mi más profunda gratitud y admiración.

Agradecimiento

A la Universidad del Azuay, por abrir sus puertas a mi formación de posgrado y brindarme un espacio de crecimiento académico y humano de excelencia.

A mi tutora de maestría, Mst. Verónica Serrano, por su valiosa guía, su presencia pedagógica constante, su paciencia y sus orientaciones oportunas a lo largo de este proceso formativo e investigativo.

A la Universidad Católica de Cuenca Campus Azogues, a mis colegas docentes y, de manera muy especial, a los estudiantes de la carrera de Enfermería, quienes día a día dan sentido a mi quehacer docente y me inspiran a buscar permanentemente una educación más reflexiva, ética y humanizada.

Resumen

El proyecto analiza la mediación pedagógica en la preparación para el Examen de Habilitación para el Ejercicio Profesional (EHEP) en Enfermería. Frente a la memorización tradicional de cuestionarios cerrados, se fundamenta una transformación educativa estructurada en tres dispositivos: prácticas de aprendizaje contextualizadas, tutoría continua y textos paralelos. La metodología cuasi-experimental evalúa el impacto de la resolución de casos clínicos reales en el rendimiento académico y la ansiedad cognitiva. Los resultados y reflexiones evidencian que el andamiaje dialógico, la evaluación formativa y la resignificación del error fortalecen el razonamiento clínico, la autoeficacia y la humanización del cuidado.

Palabras clave: Mediación pedagógica, Enfermería, Razonamiento clínico, Evaluación formativa, Educación superior, Ansiedad académica.

Abstract

This project analyzes pedagogical mediation in the preparation for the Professional Practice Qualification Exam (EHEP) in Nursing. Facing the traditional memorization of closed question banks, an educational transformation is structured through three devices: contextualized learning practices, continuous tutoring, and parallel texts. The quasi-experimental methodology evaluates the impact of solving real clinical cases on academic performance and cognitive anxiety. Results and reflections demonstrate that dialogic scaffolding, formative assessment, and error resignification strengthen clinical reasoning, self-efficacy, and the humanization of care.

Keywords: Pedagogical mediation, Nursing, Clinical reasoning, Formative assessment, Higher education, Academic anxiety.



Índice

Introducción	1
Marco Teórico.....	3
Metodología.....	11
Las Prácticas de Aprendizaje	11
La tutoría.....	13
El texto paralelo	14
Contenido	16
Capítulo 1. La enseñanza en la universidad.....	16
Capítulo 2. El aprendizaje en la universidad	47
Capítulo 3. La investigación en la universidad	78
Conclusión	85
Recomendaciones.....	87
Referencias	89
Anexos.....	93
Anexo 1. Glosario	93
Anexo 2. Proyecto de investigación	105

Introducción

Los modelos educativos universitarios enfrentan hoy la urgencia de superar esquemas pedagógicos tradicionales centrados en la simple exposición de materias y en la retención mecánica de datos, dinámicas que resultan insuficientes ante las exigencias reales del ejercicio profesional y social. Dentro del campo sanitario, y de forma sensible en la formación en Enfermería, este desafío se evidencia con claridad en las etapas de preparación para el Examen de Habilitación para el Ejercicio Profesional (EHEP). Con frecuencia, el entrenamiento de los egresados ha priorizado el repaso repetitivo de simuladores estandarizados y bancos cerrados de preguntas, lo cual fomenta una comprensión frágil que se desvanece con rapidez. Dicho enfoque memorístico discrepa tanto de la naturaleza de la prueba estatal como de la labor asistencial cotidiana, donde resulta imprescindible argumentar el juicio clínico, priorizar acciones de cuidado oportunas y resolver problemas asistenciales en escenarios imprevisibles.

Para dar respuesta a este panorama, la presente investigación propone resignificar el quehacer pedagógico en las aulas universitarias mediante la mediación formativa, entendida como una labor deliberada de escucha, andamiaje conceptual y cercanía humana que reconoce al estudiante como sujeto principal del aprendizaje. El trabajo articula tres dispositivos metodológicos desarrollados durante el posgrado: la formulación de prácticas de aprendizaje contextualizadas, el acompañamiento tutorial continuo y la escritura reflexiva articulada en textos paralelos. La convergencia de estos recursos posibilitó desmontar visiones evaluativas punitivas y dinámicas de tensión en el aula, consolidando un entorno formativo seguro donde equivocarse se asume como un paso natural hacia la comprensión, robusteciendo la autonomía intelectual y el compromiso deontológico en el cuidado.

El cuerpo de la obra se estructura en momentos que reflejan la fundamentación teórica, la trayectoria metodológica y el valor formativo de la experiencia. El primer apartado reúne el Marco Teórico, enfocado en las bases epistemológicas, los principios socioculturales y las dimensiones comunicativas y éticas de la mediación pedagógica frente a los retos formativos contemporáneos. En el segundo capítulo se exponen las Estrategias y Métodos de Mediación Pedagógica, delimitando la arquitectura didáctica de las prácticas formativas, el valor del seguimiento tutorial personalizado y el aporte metacognitivo de los textos paralelos en la consolidación del perfil docente.

El tercer apartado presenta los Textos Paralelos, concebidos como un espacio de diálogo permanente entre la literatura académica, la memoria vivencial como estudiante y la intervención directa en los cursos del EHEP en la Universidad Católica de Cuenca Campus Azogues. Por último, se desarrollan las Conclusiones y Recomendaciones, sintetizando las

transformaciones pedagógicas alcanzadas y planteando aportes concretos para vigorizar la docencia reflexiva, enriquecer los planes de estudio en salud y formar profesionales éticos, con pensamiento crítico y dedicados a la defensa del cuidado humanizado.

Marco Teórico

Epistemología y Fundamentos Humanos de la Mediación Pedagógica

El escenario universitario contemporáneo experimenta una necesaria revisión de sus presupuestos pedagógicos fundamentales. Durante décadas, los claustros académicos operaron bajo una lógica de enseñanza predominantemente instructiva, en la cual el profesor se situaba al frente del aula para dictar materias estructuradas y el estudiantado asumía un papel receptivo, abocado a memorizar definiciones con el único propósito de superar evaluaciones escritas periódicas (Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño, 2020). Esta dinámica expositiva concibe el conocimiento como un cuerpo de verdades acabadas que se transmiten de manera lineal, prescindiendo del contexto, de las motivaciones y de los intereses reales de quienes aprenden. En una época marcada por el acceso inmediato a volúmenes masivos de información y por la constante evolución de entornos digitales, este formato tradicional resulta infértil, pues no promueve el desarrollo de un criterio propio ni la capacidad de respuesta ante las complejidades de la sociedad y del ejercicio profesional (Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño, 2020).

Frente a esta limitación formativa, la mediación pedagógica emerge como un planteamiento ético, epistemológico y didáctico que reorganiza la vida del aula universitaria. Este enfoque no debe reducirse a la adopción cosmética de recursos visuales, diapositivas llamativas o plataformas interactivas; representa, en sentido estricto, una refundación del quehacer pedagógico donde el foco de atención se traslada desde la acción de impartir cátedra hacia la experiencia viva de aprender (Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño, 2020). Desde este postulado, mediar implica sostener un proceso deliberado, ordenado y cercano de acompañamiento que orienta a los estudiantes a lo largo de sus propios trayectos intelectuales y vitales, permitiéndoles encontrar sentido y utilidad práctica a los saberes curriculares dentro de su futuro campo de acción profesional.

Al consolidar este cambio de mirada, el vínculo entre docentes y aprendientes adquiere una calidez humana indispensable en la educación superior. El profesor renuncia a presentarse como la autoridad incuestionable o el dueño exclusivo del saber, para constituirse en un facilitador experimentado cuya labor se sostiene en la escucha activa, la cordialidad y el diálogo continuo. Este posicionamiento no pretende uniformar el pensamiento de los alumnos ni imponer visiones personales, pero tampoco equivale a dejarlos desorientados en una búsqueda solitaria y sin guía académica. Por el contrario, el aula se concibe como un tejido de relaciones intersubjetivas, un espacio seguro de interacción horizontal donde el estudiante se reconoce como el autor principal de su propio camino formativo (Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño, 2020).

Esta perspectiva transforma de raíz los esquemas evaluativos punitivos, atenuando el estrés y la fatiga académica para instaurar un clima pedagógico centrado en la dignidad humana y el bienestar intelectual.

La teoría sociocultural y la necesidad de la mediación con otros

Las bases epistémicas de la mediación pedagógica se sustentan de manera directa en los aportes de la psicología cognitiva y en la teoría sociocultural postulada por Lev Vygotsky. De acuerdo con este marco, el pensamiento reflexivo y las capacidades intelectuales complejas no se despliegan de manera espontánea ni maduran en el aislamiento individual. Por el contrario, la internalización de signos, la apropiación de conceptos científicos y la asimilación de principios éticos para la convivencia ocurren invariablemente mediante la interacción social y a través de herramientas de mediación cultural. La ley genética del desarrollo formulada por Vygotsky sostiene que toda función mental superior cobra vida primero en un plano interpsicológico, es decir, en el intercambio compartido con otras personas, para luego consolidarse en el plano intrapsicológico de la propia estructura mental (Guevara-Toledo et al., 2024). Este principio confirma que la palabra compartida, el diálogo reflexivo y la interacción comunitaria constituyen pilares insustituibles para que el sujeto configure su identidad y su discernimiento profesional.

En el ámbito de la formación universitaria de posgrado, este principio sociocultural adquiere una pertinencia decisiva para la transformación docente. La mediación pedagógica opera como el puente indispensable que articula lo que el profesional en formación ya domina de manera independiente con aquellas competencias superiores que solo puede alcanzar cuando cuenta con el andamiaje, la orientación y el respaldo de sus profesores y compañeros (Guevara-Toledo et al., 2024). Más allá de entregar instrucciones frías o reglamentarias, el docente mediador asume el diseño consciente y articulado del todo pedagógico (Guevara-Toledo et al., 2024). Esto demanda una selección rigurosa y contextualizada de las fuentes de estudio, la apertura de canales de comunicación asertivos, la resolución colaborativa de dilemas del entorno y el sostenimiento de espacios de tutoría cercana, respetando los tiempos de maduración intelectual de cada estudiante mientras se plantean exigencias que fortalezcan su juicio crítico.

Asumir la labor educativa desde este horizonte sociocultural exige abandonar de forma definitiva aquellos mecanismos de evaluación orientados únicamente a verificar la retención memorística de temas curriculares. Se impulsa, en su lugar, una pedagogía formativa y situada que otorga un valor central al contacto del estudiante con los desafíos reales de su entorno, con el trabajo en equipo y con el objeto de estudio. La finalidad cardinal de esta mediación consiste en generar experiencias significativas que permitan al aprendiente comprender la realidad

social desde una postura crítica e investigativa, asumiendo su quehacer profesional con un profundo sentido de solidaridad y compromiso ético frente a las demandas de su comunidad (Guevara-Toledo et al., 2024).

La dimensión estética, afectiva y comunicativa de la mediación pedagógica

La mediación pedagógica se caracteriza por ser una propuesta formativa integradora que articula dimensiones éticas, epistemológicas, dialógicas y socioafectivas orientadas a la dignificación de la persona en el espacio universitario. Dentro de esta visión, la dimensión estética y la dimensión comunicativa cumplen una función esencial al distanciar la práctica educativa de la frialdad burocrática y de la monotonía metodológica que con frecuencia desmotiva a los estudiantes. La dimensión estética en el acto mediador no se limita a un tratamiento gráfico superficial ni al embellecimiento de recursos didácticos; alude fundamentalmente a la sensibilidad del profesor para suscitar interés, encender la curiosidad y generar disfrute en torno al aprendizaje (Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño, 2020). Mediar desde una mirada estética implica construir atmósferas de clase donde el acercamiento a nociones teóricas complejas se viva como una experiencia gratificante, motivadora y llena de vitalidad formativa (Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño, 2020).

En estrecha articulación con lo estético, la dimensión comunicativa del acto mediador establece que el verdadero conocimiento solo florece en entornos donde impera una conversación genuina, abierta y respetuosa. El estudiante aprende a pensar con rigor cuando encuentra espacios donde expresar sus dudas sin temor, contrastar argumentos y participar en la discusión reflexiva dentro de un clima de seguridad y aprecio mutuo. Desde la biopedagogía y los enfoques humanistas de la enseñanza, se subraya que las funciones cognitivas superiores no operan desconectadas de las emociones del individuo (Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño, 2020). Un entorno universitario signado por la rigidez, la amenaza constante o la evaluación fiscalizadora bloquea los procesos de comprensión; en contraste, cuando el docente mediador promueve la empatía, el trato afable y la serenidad en el aula, sienta las condiciones afectivas indispensables para que el pensamiento crítico se consolide de forma duradera y significativa (Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño, 2020).

Esta perspectiva estética, afectiva y dialógica de la mediación docente posee asimismo una profunda implicación política y social. Concebir la enseñanza superior desde el diálogo constructivo y la sensibilidad humana equivale a formar profesionales libres, autónomos y conscientes de su papel protagónico en la transformación colectiva. Se persigue una educación para la vida que desmonte conscientemente las relaciones verticales de imposición y el abuso de poder pedagógico que históricamente han apagado la iniciativa del estudiantado,

sustituyéndolas por metodologías formativas participativas que restituyan el valor, el sentido y la belleza a la experiencia del aula universitaria (Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño, 2020).

La Mediación Pedagógica para el Aprendizaje Autónomo y la Autogestión Cognitiva

El fortalecimiento de la autonomía en el aprendizaje constituye una de las aspiraciones centrales de la mediación pedagógica en la educación superior actual. Este principio formativo suele malinterpretarse cuando se confunde la autonomía con el abandono del estudiante a sus propias fuerzas o con la asignación aislada de tareas sin una guía pedagógica clara. Lejos de reducirse a un trabajo solitario, la autonomía representa una competencia reflexiva, progresiva y multidimensional que faculta a los aprendientes para autorregular sus trayectorias de indagación, planificar sus horarios de estudio, seleccionar estratégicamente las metodologías más pertinentes y valorar con sensatez sus propios alcances y debilidades epistemológicas (Andrade-Martínez et al., 2025).

Desde un enfoque formativo de naturaleza constructivista, esta capacidad autogestionaria demanda la conjunción deliberada de tres dimensiones principales. Por un lado, la dimensión cognitiva abarca el manejo intencionado de habilidades intelectuales para la búsqueda, el contraste y la síntesis argumentativa de la literatura científica. Por otro lado, la dimensión actitudinal y socioafectiva involucra factores emocionales tales como la motivación propia, la constancia ante tareas exigentes y la seguridad del estudiante en su propio potencial intelectual. Finalmente, la dimensión aplicativa se traduce en la habilidad para transferir los conceptos abstractos a la formulación de soluciones prácticas frente a problemas concretos del ámbito profesional (Andrade-Martínez et al., 2025).

Promover esta maduración autogestionaria exige que la mediación pedagógica estructure secuencias formativas que permitan al estudiante transitar gradualmente desde una postura dependiente hacia una conducción reflexiva y segura de su propio conocimiento. Este proceso no es fortuito ni surge de la nada; requiere que el docente mediador diseñe un andamiaje didáctico ordenado donde las experiencias de aula no busquen únicamente constatar la posesión pasiva de información, sino suscitar interrogantes de fondo, dilemas prácticos y desafíos que inviten al discernimiento fundamentado (Andrade-Martínez et al., 2025).

Estrategias mediadoras y tutoría personalizada para la autogestión del conocimiento

A fin de consolidar una verdadera cultura de aprendizaje autónomo en las carreras universitarias, resulta indispensable replantear las planificaciones curriculares y orientar la labor de tutoría hacia una mediación cercana y comprensiva. La autogestión no emerge por el simple hecho de proporcionar acceso a plataformas en línea o a bibliotecas virtuales; requiere un

acompañamiento formativo constante, capaz de ofrecer una retroalimentación dialógica que resuelva inquietudes profundas y dinamice comunidades colaborativas de interaprendizaje (Andrade-Martínez et al., 2025).

La experiencia formativa con estudiantes universitarios evidencia que la motivación y el pensamiento autónomo se potencian significativamente cuando se implementan estrategias de mediación basadas en el trabajo colaborativo en pequeños grupos, la resolución de dilemas profesionales auténticos y el análisis de proyectos situados. A diferencia de las evaluaciones basadas en cuestionarios cerrados de memoria, estas estrategias dialógicas comprometen al aprendiente a debatir perspectivas contrarias, tomar decisiones de forma colectiva y sostener sus conclusiones en evidencias válidas, vinculando el estudio teórico con la realidad de su comunidad (Andrade-Martínez et al., 2025).

Por esta razón, la preparación y actualización de los docentes universitarios debe priorizar el dominio de estas estrategias activas de mediación. El sentido de la tutoría no consiste en revisar cumplimientos administrativos, sino en transformar el acompañamiento en un diálogo cercano, respetuoso y formador que neutralice la frialdad que suele derivar de la gestión instrumental de las plataformas digitales, acompañando con serenidad la maduración cognitiva y ética del estudiante (Andrade-Martínez et al., 2025).

La Dimensión Neuroeducativa y Socioemocional en el Docente Mediador

La articulación entre la neuroeducación y la mediación pedagógica aporta fundamentos indispensables para comprender cómo aprende el estudiante universitario. Este campo interdisciplinar vincula los hallazgos de las neurociencias, el análisis cognitivo y la práctica pedagógica para establecer puentes entre el entendimiento de los procesos neurobiológicos y las estrategias formativas que se despliegan en el salón de clases, respetando las particularidades y los ritmos naturales que demanda el procesamiento profundo de la información (Martínez-Lalangui et al., 2025).

Un pilar central que sustenta esta labor mediadora es el principio de plasticidad cerebral, comprendido como la capacidad inherente del sistema nervioso para reestructurar sus redes sinápticas en respuesta a los estímulos del medio, las vivencias compartidas y las interacciones formativas. Este postulado derriba la noción estática de que el cerebro adulto carece de capacidad adaptativa y sitúa al docente en una posición de gran valor: la de un mediador de experiencias significativas que incide deliberadamente en el fortalecimiento de las conexiones neuronales indispensables para el desarrollo de competencias complejas (Martínez-Lalangui et al., 2025).

Para favorecer aprendizajes perdurables a través de dicha plasticidad, el mediador pedagógico debe reconocer que las funciones cognitivas y los estados afectivos operan de forma indisociable. En la arquitectura cerebral, las áreas dedicadas a la regulación emocional modulan directamente la atención sostenida, la memoria de trabajo y la toma de decisiones. Un ambiente de clase percibido como hostil o punitivo activa respuestas de estrés que bloquean el razonamiento reflexivo; en cambio, una mediación caracterizada por la cordialidad, el trato afable y la seguridad psicológica estimula los circuitos dopaminérgicos vinculados al interés y a la consolidación conceptual duradera (Martínez-Lalangui et al., 2025).

Presencia pedagógica frente al uso instrumental de los entornos virtuales

La acelerada proliferación de las modalidades educativas a distancia y mixtas ha expandido los márgenes de flexibilidad formativa en la educación superior. No obstante, una de las constataciones más claras de la pedagogía contemporánea es que la simple presencia de herramientas telemáticas o recursos informáticos modernos no asegura la calidad formativa ni el éxito del aprendizaje. El verdadero valor de la mediación en estos entornos no reside en la novedad de los dispositivos ni en la velocidad de las redes, sino en la pericia didáctica y en el acompañamiento del educador, dimensión conceptualizada como presencia pedagógica (Artavia-Díaz y Castro-Granados, 2025).

La presencia pedagógica se traduce en el esfuerzo sostenido del docente mediador para estructurar las asignaturas de forma ordenada, ofrecer consignas motivadoras, proveer devoluciones formativas en tiempos oportunos y mantener canales continuos de diálogo constructivo con el estudiantado. Lejos de convertir los entornos virtuales en meros repositorios de documentos digitalizados o instrucciones despersonalizadas, el mediador utiliza los canales interactivos para acortar distancias, atenuar la sensación de aislamiento y sostener un andamiaje cercano que guíe el proceso reflexivo de sus alumnos (Artavia-Díaz y Castro-Granados, 2025).

En consecuencia, el ejercicio de la mediación virtual exige del profesor universitario una actitud empática y una constante solvencia pedagógica. Mediar a través de la pantalla no implica distanciarse de los procesos formativos, sino desplegar una presencia sensible y atenta, capaz de resolver dudas sustantivas, contener inquietudes emocionales y asegurar que cada aprendizante cuente con un acompañamiento adaptado a sus particulares necesidades formativas (Artavia-Díaz y Castro-Granados, 2025).

Prácticas de aprendizaje mediadas para superar la inhibición en espacios digitales

En los contextos educativos mediados por la virtualidad, uno de los mayores desafíos didácticos es evitar que los estudiantes caigan en la inhibición comunicativa y en el aislamiento

intelectual. Al encontrarse físicamente separados de sus profesores y pares, y al interactuar con entornos digitales que muchas veces resultan asépticos y distantes, es frecuente que los alumnos se sientan inseguros, reduzcan al mínimo formal sus intervenciones o incurran en la copia mecánica de textos para cumplir tareas administrativas, perdiendo su voz reflexiva e individual en el proceso formativo.

Para superar este distanciamiento, la mediación pedagógica plantea la necesidad de planificar de forma deliberada prácticas de aprendizaje contextualizadas que dinamicen la interacción. Una práctica de aprendizaje estructurada combina la lectura rigurosa de fuentes con el debate colaborativo y el análisis de casos reales, guiando al profesional en formación hacia la elaboración de producciones genuinas y argumentadas. Esta experiencia reflexiva se consolida mediante recursos de escritura crítica como los textos paralelos, en los cuales el aprendiente relaciona los conceptos disciplinares con sus propias memorias y sus dilemas de aula, transformando la información abstracta en experiencia viva (Guevara-Toledo et al., 2024).

Al poner en juego estas prácticas activas para superar la inhibición discursiva, el aula universitaria se abre como un espacio de diálogo, confianza y expresión personal. Se tiende así un puente formativo sostenido en el respeto a los distintos ritmos de aprendizaje y en el diálogo interdisciplinar, haciendo del espacio educativo un verdadero entorno de creatividad, interaprendizaje y enriquecimiento ético y humano (Guevara-Toledo et al., 2024).

Mediación Pedagógica Ética con Inteligencia Artificial Generativa

La rápida incorporación de sistemas de Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) conversacionales en la educación superior ha transformado profundamente los modos tradicionales de interacción con el conocimiento. Herramientas basadas en modelos de lenguaje extenso han alterado los procedimientos mediante los cuales los universitarios exploran bibliografía, articulan ideas iniciales, sintetizan documentos extensos y generan borradores de texto académico (Rosales-Cevallos et al., 2026).

La disponibilidad de estas plataformas introduce una dualidad pedagógica llena de potencialidades pero también de tensiones éticas ineludibles. Por una parte, la IAGen representa una oportunidad mediadora para personalizar la enseñanza, adaptando explicaciones a diferentes niveles de comprensión y brindando retroalimentación inmediata ante dudas conceptuales. Por otra parte, su empleo no mediado o acrítico conlleva serios riesgos para la honestidad académica y el rigor intelectual, tales como la dependencia cognitiva, el abandono de las habilidades de redacción argumentativa y la simulación académica, circunstancia en la cual el aprendiente exhibe textos sofisticados elaborados por un algoritmo,

pero desprovistos de una comprensión real, de autoría propia y de juicio crítico personal (Rosales-Cevallos et al., 2026).

Esta tensión evidencia que el principal desafío que afronta la universidad no es de índole tecnológica, sino pedagógica. La tecnología no puede reemplazar los tiempos de reflexión, el esfuerzo cognitivo ni la maduración moral que requiere el aprendizaje profundo; suponer que las herramientas automatizadas pueden suplantar el discernimiento humano representa un retroceso formativo que amenaza la esencia de la educación superior (Rosales-Cevallos et al., 2026).

De la prohibición punitiva a la mediación de la responsabilidad epistémica

Ante el uso extendido de estas aplicaciones en los recintos académicos, diversas posturas iniciales se orientaron hacia la prohibición absoluta o la adopción de programas detectores automáticos con fines sancionadores. No obstante, la investigación pedagógica e informática demuestra que este enfoque punitivo resulta insostenible, ya que los detectores presentan altos márgenes de error, emiten falsos positivos injustos y son fácilmente eludidos por las continuas actualizaciones de los algoritmos (Rosales-Cevallos et al., 2026).

Frente a este escenario, la mediación pedagógica propone un tránsito decisivo desde el control restrictivo hacia el fomento de la responsabilidad epistémica en los estudiantes universitarios. Esta responsabilidad se define como el compromiso ético e intelectual que asume el aprendiente al verificar conscientemente la veracidad, pertinencia y origen de los datos que obtiene con apoyo tecnológico, reconociendo las limitaciones y sesgos de los modelos artificiales. En lugar de actuar como un consumidor pasivo que reproduce respuestas automatizadas, el estudiante mediado se sitúa como un analista reflexivo que interroga los resultados, contrasta la información con fuentes académicas acreditadas e imprime su propio juicio profesional a cada producción (Rosales-Cevallos et al., 2026).

Este horizonte formativo demanda asimismo una renovación profunda de los criterios de evaluación docente. En vez de valorar únicamente el trabajo escrito definitivo —susceptible de ser generado mecánicamente en instantes—, la mediación pedagógica orienta la mirada evaluativa hacia el proceso de razonamiento, la defensa argumentada oral, la evolución de borradores y la reflexión sobre el uso formativo que se dio a las herramientas tecnológicas. Con ello, la mediación docente asegura que la tecnología opere como un catalizador del pensamiento crítico y no como un reemplazo de la honestidad y la autoría intelectual, salvaguardando la dimensión ética, reflexiva y humanista que debe caracterizar a la educación superior contemporánea (Guevara-Toledo et al., 2024; Rosales-Cevallos et al., 2026).

Metodología

La docencia universitaria actual requiere superar aquellos modelos tradicionales que reducen el quehacer pedagógico a dictar clases magistrales y evaluar a través de la simple memorización de contenidos (Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño, 2020). Durante mucho tiempo, la formación superior mantuvo una dinámica vertical donde el profesor exponía saberes terminados y el estudiante permanecía como un receptor pasivo, enfocado únicamente en retener datos para rendir pruebas escritas (Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño, 2020). Frente a este esquema cerrado, la mediación pedagógica plantea una alternativa reflexiva y ética orientada a enriquecer el acto educativo, transformando el aula en un escenario de construcción compartida y de aprendizajes con significado (Guevara-Toledo et al., 2024).

Mediar el aprendizaje consiste en tender puentes conceptuales, dialógicos y socioafectivos para que los estudiantes descubran la relevancia real de las materias y las vinculen de manera directa con su práctica profesional y su entorno social (Guevara-Toledo et al., 2024). En esta ruta formativa, las actividades académicas no se asumen como simples trámites burocráticos o exigencias aisladas para acreditar una titulación, sino como la integración articulada de tres métodos clave: las Prácticas de Aprendizaje, la Tutoría Docente Continua y los Textos Paralelos (Guevara-Toledo et al., 2024).

Estos tres componentes operan de forma complementaria para brindar andamiaje conceptual, soporte socioemocional y reflexión permanente sobre la propia práctica de enseñanza, fortaleciendo el pensamiento autónomo, la serenidad en el aprendizaje y la identidad de un docente reflexivo en la universidad (Andrade-Martínez et al., 2025; Prieto-Castillo, 2025).

Las Prácticas de Aprendizaje

Las prácticas de aprendizaje constituyen el escenario pedagógico donde la mediación se concreta de forma tangible dentro del aula (Guevara-Toledo et al., 2024; Prieto-Castillo, 2025). Lejos de reducirse al llenado mecánico de cuestionarios repetitivos, estas experiencias se planifican con un sentido formativo definido, orientadas a conectar los principios teóricos con las situaciones reales que enfrentará el futuro egresado en su campo laboral (Guevara-Toledo et al., 2024). Su valor sustantivo radica en movilizar el pensamiento del estudiante, motivándolo a dudar, formular interrogantes, examinar argumentos y construir un criterio profesional fundamentado ante escenarios complejos (Andrade-Martínez et al., 2025).

Para asegurar este propósito pedagógico, las prácticas se desarrollan mediante una secuencia de tres momentos articulados que guían el ritmo de la sesión (Guevara-Toledo et al., 2024; Méndez, 2007):

- **Fase de entrada:** Es el momento inicial orientado a captar el interés y activar la curiosidad del grupo. En lugar de presentar definiciones aisladas, se parte de un caso real, un problema práctico o un dilema ético que invite a los estudiantes a opinar, recuperar sus vivencias previas y deliberar sobre cómo actuarían en dicho contexto (Guevara-Toledo et al., 2024; Méndez, 2007).
- **Fase de desarrollo:** Representa el espacio de interacción y análisis conjunto en el aula. Aquí el docente y los estudiantes examinan el problema planteado, contrastan diferentes posturas, colaboran en equipo y recurren a los conceptos teóricos necesarios para construir respuestas razonadas y contextualizadas (Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño, 2020; Guevara-Toledo et al., 2024).
- **Fase de cierre:** Corresponde al momento final de consolidación formativa. En esta etapa se sintetizan las conclusiones del trabajo realizado, se resuelven inquietudes, se brinda retroalimentación cualitativa y se orienta al estudiante para proyectar la aplicación de lo aprendido hacia las exigencias de su ejercicio profesional cotidiano (Guevara-Toledo et al., 2024; Prieto-Castillo, 2025).
- Asimismo, la mediación pedagógica plantea que estas experiencias didácticas no caigan en esquemas monótonos o mecánicos, sino que brinden diversas rutas formativas para activar el razonamiento reflexivo y el análisis crítico (Guevara-Toledo et al., 2024; Prieto-Castillo, 2025). Entre las modalidades más destacadas se encuentran las siguientes:
- Prácticas de significación y mediación cultural: Emplean comparaciones sencillas, vivencias cotidianas y analogías directas para acercar nociones complejas, logrando que los fundamentos abstractos se comprendan con claridad y permanezcan en la memoria a largo plazo (Guevara-Toledo et al., 2024; Radford, 2023).
- Prácticas de prospección: Convocan al estudiantado a proyectar el futuro de su disciplina, examinando las tendencias emergentes, las demandas sociales y las transformaciones que marcarán su desempeño en los años venideros (Guevara-Toledo et al., 2024; Prieto-Castillo, 2025).
- Prácticas de observación sistemática: Orientadas a cultivar una mirada atenta sobre el contexto de trabajo, reconociendo las interacciones institucionales, el clima laboral y aquellos factores ambientales que determinan la calidad del servicio profesional (Guevara-Toledo et al., 2024; Prieto-Castillo, 2025).
- Prácticas de interacción y diálogo grupal: Centradas en el aprendizaje cooperativo, la deliberación colectiva y el intercambio respetuoso de puntos de vista entre pares dentro

del salón de clases (Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño, 2020; Guevara-Toledo et al., 2024).

- Prácticas de reflexión sobre la realidad social: Sitúan el quehacer formativo frente a los determinantes económicos, sociales y éticos de la comunidad, recordando que toda intervención técnica tiene como propósito central el bienestar de personas reales (Gentili, 2000; Guevara-Toledo et al., 2024).
- Prácticas de inventiva y resolución ante situaciones imprevistas: Diseñadas para entrenar la toma de decisiones clínicas y profesionales en momentos de incertidumbre o limitación de recursos, impulsando respuestas éticas, creativas y fundamentadas bajo escenarios de presión (Capolla, 2024; Guevara-Toledo et al., 2024).
- Prácticas para superar la inhibición y fortalecer la expresión: Buscan consolidar la seguridad discursiva del estudiante, brindándole herramientas para argumentar sus juicios clínicos y posturas teóricas con solidez, claridad y confianza, tanto en exposiciones orales como en la escritura académica (Guevara-Toledo et al., 2024; Prieto-Castillo, 2025).

La tutoría

La tutoría docente encarna la faceta más sensible, relacional y cercana de la mediación pedagógica (Guevara-Toledo et al., 2024). En los entornos universitarios tradicionales, el seguimiento tutorial suele degradarse hasta quedar reducido a un trámite administrativo, en el cual el docente simplemente descarga archivos en una pantalla, asigna un puntaje y subraya fallas de modo distante y punitivo (Artavia-Díaz y Castro-Granados, 2025; Guevara-Toledo et al., 2024). En contraposición a esta práctica fría, la mediación concibe la tutoría como una presencia formativa sostenida, en la cual el profesor ofrece una escucha atenta, resuelve inquietudes con serenidad y brinda el andamiaje necesario para que el aprendiente avance con seguridad en su trayectoria académica (Guevara-Toledo et al., 2024; Otero-Bocanegra et al., 2025).

Bajo esta mirada dialógica, el tutor evita posicionarse desde una autoridad impositiva o desde la demostración de un saber incuestionable; actúa, más bien, como un orientador que plantea interrogantes reflexivas para que el propio estudiante examine sus argumentos y madure sus puntos de vista (Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño, 2020; Prieto-Castillo, 2025).

Esta mediación tutorial se concreta a través del seguimiento continuo y devoluciones formativas minuciosas sobre las producciones en desarrollo (Guevara-Toledo et al., 2024). En vez de sentenciar un trabajo académico como un producto acabado en una sola entrega, el acompañamiento propicia que el alumno examine sus versiones preliminares, reajuste

planteamientos y consolide la coherencia de sus ideas de manera paulatina (Prieto-Castillo, 2025; Prieto-Castillo et al., 2023). En consecuencia, la equivocación pierde su carga sancionadora o atemorizante para consolidarse como el insumo formativo más fértil para el aprendizaje significativo (Prieto-Castillo et al., 2023).

De igual modo, el seguimiento tutorial ejerce un rol decisivo en la preservación del equilibrio emocional del estudiantado (Martínez-Lalangui et al., 2025; Rodríguez-Ugalde y Díaz-Rojas, 2023). Cuando un alumno experimenta temor frente a la figura docente, zozobra ante el juicio público de sus pares o una presión desmedida por las calificaciones, sus capacidades de concentración y juicio crítico se ven sensiblemente afectadas (Martínez-Lalangui et al., 2025; Rodríguez-Ugalde y Díaz-Rojas, 2023).

En contraste, estructurar la tutoría sobre bases de amabilidad, valoración recíproca y disposición constante para dialogar consolida un clima de tranquilidad donde quien aprende se percibe escuchado y respaldado (Otero-Bocanegra et al., 2025; Rodríguez-Ugalde y Díaz-Rojas, 2023). Esta forma de orientar destierra el sarcasmo, las actitudes descalificadoras y cualquier dinámica de violencia simbólica, afianzando un vínculo horizontal que potencia la autoeficacia académica y el entusiasmo genuino por la profesión (Laso-Bayas, 2016; Samper-Pizano, 2002).

El texto paralelo

El texto paralelo se erige como el dispositivo más auténtico y representativo de la mediación pedagógica, distanciándose por completo de una recopilación pasiva de lecturas o de un reporte bibliográfico despersonalizado (Guevara-Toledo et al., 2024; Prieto-Castillo, 2024). Constituye una bitácora reflexiva donde el educador asume su propia voz, hilvana sus pensamientos y se consolida como autor legítimo de su trayectoria de aprendizaje (Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño, 2020; Guevara-Toledo et al., 2024). La escritura continua de este documento permite transitar desde la intuición del quehacer cotidiano hacia un ejercicio analítico y estructurado sobre la vocación de educar (Guevara-Toledo et al., 2024).

Para asegurar esta hondura analítica, el texto paralelo estructura la deliberación pedagógica a través de tres dimensiones interconectadas:

- **Los fundamentos conceptuales:** Espacio en el que se confrontan críticamente las tesis de autores clásicos sobre teoría pedagógica, comunicación dialógica, equidad y ética en la docencia universitaria (Morin, 1999; Prieto-Castillo, 2024). Estos planteamientos teóricos no se transcriben para memorizarlos, sino para interrogar su vigencia y determinar de qué forma pueden orientar la innovación de nuestras clases en la educación superior (Guevara-Toledo et al., 2024).

- **La memoria vivencial como estudiante:** Ejercicio introspectivo y transparente en el cual el profesor vuelve la mirada a su etapa de formación en las aulas y prácticas clínicas. Rescatar vivencias marcadas por métodos impositivos, la desorientación provocada por cátedras fragmentadas o la tensión ante exámenes punitivos permite generar conciencia sobre aquellas prácticas que jamás deben repetirse con los propios alumnos (Guevara-Toledo et al., 2024; Laso-Bayas, 2016).
- **La aplicación práctica en el quehacer docente:** Instancia en la que las discusiones conceptuales y los recuerdos formativos se plasman en decisiones didácticas reales dentro del aula universitaria (Prieto-Castillo, 2025). En este apartado se explicita la planificación pedagógica, la utilización de analogías cotidianas para esclarecer temas complejos y la adopción de criterios evaluativos claros que motiven el razonamiento sereno y despojen al error de su carga atemorizante (Guevara-Toledo et al., 2024).

Asimismo, el texto paralelo abre un espacio idóneo para reflexionar sobre la inserción ética de las herramientas digitales y los modelos de inteligencia artificial en las aulas universitarias. Lejos de posturas tecnófobas o de la delegación automática de la tarea intelectual, la mediación formativa propone emplear estos asistentes como catalizadores didácticos (Rosales-Cevallos et al., 2026).

En consecuencia, el criterio pedagógico enseña a servirse de la tecnología para organizar fuentes o suscitar ideas para casos prácticos, garantizando siempre que el juicio crítico, la autoría original y la calidez en el trato profesional emanen de quien escribe (Guevara-Toledo et al., 2024; Rosales-Cevallos et al., 2026). Así, la redacción constante del texto paralelo madura la vocación docente, alejando la enseñanza de la improvisación para consolidarla como una labor ética, sentida y comprometida con el desarrollo integral del ser humano (Guevara-Toledo et al., 2024).

Contenido

Capítulo 1. La enseñanza en la universidad

La formación como punto de partida de la identidad docente

Toda práctica educativa tiene un origen, y ese origen casi siempre está en la propia experiencia formativa del docente. Antes de hablar de metodologías, evaluación o currículo, es necesario reconocer que enseñar es una extensión de cómo fuimos enseñados. La identidad docente no surge únicamente de estudios de posgrado ni de manuales pedagógicos; se construye a lo largo de la historia personal, en los distintos escenarios donde aprendimos, donde fuimos acompañados o exigidos, donde experimentamos apoyo o distancia.

Comprender esto me permitió reconocer que mi manera actual de enseñar no es casual. Responde a un proceso acumulativo de experiencias escolares, colegiales y universitarias que fueron configurando mi percepción del aprendizaje, del rol del docente y del significado de la formación profesional.

Mi experiencia como estudiante

Cuando era estudiante universitario de Enfermería, no tenía claridad sobre cómo mi historia escolar influía en mi manera de aprender. Simplemente vivía el proceso académico como algo que debía cumplir. No analizaba los estilos de enseñanza, ni pensaba en modelos pedagógicos; me enfocaba en aprobar materias, entender contenidos y superar las prácticas clínicas.

En ese momento, percibía la educación principalmente desde la exigencia. Valoraba mucho a los docentes que explicaban con claridad y acompañaban el proceso, pero no reflexionaba sobre por qué algunos lograban generar más confianza que otros. Tampoco comprendía que mi propia forma de estudiar estaba marcada por experiencias anteriores, como la disciplina del colegio o el acompañamiento cercano de la escuela.

Durante las prácticas hospitalarias, mi percepción era más emocional que reflexiva. Sentía miedo al realizar procedimientos y veía al docente como una figura de autoridad que validaba si lo estaba haciendo bien o mal. No entendía aún que ese acompañamiento formaba parte de una construcción pedagógica; solo lo vivía como apoyo o corrección.

Si hoy miro hacia atrás, reconozco que como estudiante universitario no analizaba la dimensión formativa del proceso. Aprendía, sí, pero no comprendía el trasfondo educativo de lo que ocurría en el aula o en el hospital.

Aplicación docente

Al mirar mi práctica actual como docente en la preparación para el EHEP (Examen de Habilitación para el Ejercicio Profesional) reconozco claramente la influencia de esas etapas.

De la escuela con formación integral heredé la importancia del respeto, la cercanía y el acompañamiento. Intento que mis estudiantes no se sientan únicamente evaluados, sino apoyados en su proceso.

Del colegio fiscal asumí la disciplina, la organización y la exigencia académica. En la preparación para el EHEP es necesario establecer estándares claros y fomentar el estudio riguroso.

De la universidad y de mis tutores de prácticas aprendí que el docente no solo corrige, sino que guía. Por eso, cuando mis estudiantes enfrentan preguntas complejas o sienten inseguridad, trato de acompañarlos desde la confianza, no desde la crítica.

El recuerdo de mis propios miedos en las primeras prácticas clínicas me permite comprender la ansiedad que experimentan ante el examen. Eso me hace más consciente del impacto emocional que tiene la evaluación.

Reflexión

Al reconstruir esta práctica comprendí que mi identidad docente no comenzó con la maestría. Se fue formando en cada etapa de mi proceso educativo. Las experiencias positivas me mostraron la importancia del acompañamiento; las experiencias difíciles me enseñaron lo que no quiero reproducir.

Esta práctica me permitió reconocer que enseñar no es repetir modelos, sino decidir cuáles conservar y cuáles transformar. Mi historia formativa se convirtió en una herramienta de autoconocimiento pedagógico.

Entendí que para avanzar en la maestría necesitaba primero mirar hacia atrás. No para quedarme en el pasado, sino para comprender desde dónde estoy enseñando hoy.

Y esa conciencia se convirtió en el punto de partida de todo el proceso formativo posterior.

Mediación pedagógica desde la identidad y la cultura

La mediación pedagógica parte de la idea de que el aprendizaje no ocurre únicamente por la exposición a información, sino por la manera en que esa información logra relacionarse con la experiencia cultural de quien aprende. Desde esta perspectiva, enseñar implica crear puentes entre los saberes académicos y los significados que forman parte de la vida cotidiana. Prieto Castillo (2025) plantea que mediar no es transmitir contenidos, sino acompañar procesos de comprensión desde una relación humana y dialógica. Esto supone reconocer que cada estudiante llega al aula con una historia, un lenguaje y una forma particular de interpretar el mundo.

En esta misma línea, los aportes de Vygotsky señalan que el aprendizaje se construye mediante instrumentos culturales y mediadores simbólicos como el lenguaje y las herramientas sociales (Góngora y Quinteros, 2024; Prieto Castillo, 2025). Radford (2023) amplía esta comprensión desde la teoría de la objetivación, indicando que los conceptos son productos culturales que se construyen colectivamente mediante procesos semióticos. Es decir, el conocimiento no se genera en aislamiento, sino en interacción con símbolos, metáforas y prácticas sociales.

Bajo este marco conceptual, la mediación no se limita al uso de ejemplos, sino que implica vincular disciplinas, lenguajes y experiencias para generar sentido. Incluso investigaciones recientes muestran cómo la mediación puede potenciarse mediante tecnología y procesos interdisciplinarios (Farrell et al., 2022; Christ et al., 2022; Bracco et al., 2022), reforzando la idea de que el aprendizaje mejora cuando se construyen puentes significativos.

Mi experiencia como estudiante

Cuando era estudiante universitario, muchas veces sentía que algunos temas de fisiopatología eran abstractos y difíciles de visualizar. Recuerdo que en clases sobre insuficiencia cardíaca comprendía la teoría, pero me costaba imaginar el proceso dinámico dentro del cuerpo. Aprendía definiciones, signos y síntomas, pero no siempre lograba construir una imagen mental clara del funcionamiento alterado.

En ese momento no era consciente de la importancia de la mediación pedagógica. Si un docente utilizaba analogías o ejemplos cotidianos, lo agradecía porque facilitaba la comprensión, pero no sabía que detrás de eso existía una estrategia didáctica fundamentada. Solo percibía que “esa clase se entendía mejor”.

Como estudiante, valoraba mucho cuando los docentes explicaban con ejemplos prácticos o comparaciones sencillas. Sin embargo, no analizaba por qué esas explicaciones funcionaban mejor que otras más teóricas. Ahora entiendo que lo que facilitaba mi aprendizaje era precisamente la mediación, pero en ese momento solo lo experimentaba como claridad o facilidad.

Aplicación docente

En mi rol actual como docente en la preparación para el EHEP, esta práctica transformó significativamente mi manera de explicar temas complejos. Antes tendía a desarrollar los contenidos desde una lógica principalmente conceptual y técnica, priorizando la exactitud científica. Sin embargo, comprendí que el dominio disciplinar no garantiza, por sí solo, la comprensión significativa. A partir de esta experiencia, he incorporado con mayor intención el

uso de analogías, comparaciones y ejemplos culturalmente cercanos que faciliten la mediación pedagógica.

Cuando abordo contenidos como fisiopatología, farmacología o procesos clínicos, procuro identificar referentes vinculados a la experiencia cotidiana de los estudiantes. Reconozco que muchos de ellos poseen saberes previos provenientes de contextos familiares, técnicos o comunitarios, y que estos pueden convertirse en verdaderos puentes para la construcción del aprendizaje. Esta toma de conciencia modificó mi forma de planificar las sesiones, pues ya no inicio únicamente desde la teoría, sino desde un punto de conexión con la realidad del estudiante.

Un ejemplo concreto de esta transformación se evidenció al explicar la fisiopatología del shock hipovolémico durante una sesión de preparación para el EHEP. Anteriormente, describía el proceso en términos de disminución del volumen circulante, caída del gasto cardíaco y alteración de la perfusión tisular. Actualmente, utilizo la analogía de un sistema de tuberías doméstico: si el tanque de agua pierde volumen, la presión disminuye y las zonas más alejadas dejan de recibir flujo suficiente. Esta comparación permite visualizar la relación entre volumen, presión y perfusión, facilitando la comprensión de los mecanismos compensatorios del organismo. A partir de esta mediación, los estudiantes logran explicar el proceso con mayor claridad y seguridad.

También el análisis de preguntas tipo caso clínico del EHEP, he incorporado una estrategia comparativa que consiste en “desarmar el caso como si fuera un rompecabezas”: primero identificamos signos de alarma, luego clasificamos según protocolos, y finalmente determinamos la conducta. Esta estructura organizativa no solo ordena el razonamiento clínico, sino que disminuye la ansiedad ante escenarios complejos.

He observado que cuando los estudiantes logran relacionar un concepto con algo que ya conocen, aumenta su confianza y mejora su desempeño en la resolución de casos. La analogía se convierte así en una herramienta de mediación cognitiva que favorece la comprensión profunda y no meramente memorística. Esta práctica me permitió comprender que enseñar no consiste únicamente en transmitir información, sino en construir puentes entre el saber científico y la experiencia del estudiante, fortaleciendo su autonomía y seguridad profesional.

Reflexión

Al reflexionar sobre los aportes de esta práctica, comprendo que la mediación no es un recurso ocasional, sino una postura pedagógica. Me permitió aceptar que mi identidad personal no está separada de mi identidad docente. Mis intereses, experiencias y pasiones pueden convertirse en herramientas formativas si son utilizadas con intención y rigor.

Esta práctica marcó un punto clave en mi proceso formativo, porque dejó claro que enseñar no es encerrar el conocimiento en una sola disciplina. Mediar con toda la cultura implica reconocer que el aprendizaje ocurre cuando la ciencia dialoga con la vida cotidiana, cuando lo técnico se conecta con lo humano y cuando el docente asume su papel como puente entre mundos distintos.

El currículo como proyecto formativo integral en la educación superior

En el siguiente trabajo se explica el estudio del currículo como instrumento que une los saberes, los métodos y estrategias que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior con especial énfasis en el campo de la formación universitaria. Este análisis se desarrolla desde una parte crítica y reflexiva tomando en cuenta los fundamentos teóricos, normativos y pedagógicos que vinculan la práctica docente y la planificación educativa en nuestro país.

El currículo es el eje de estructura de la educación, se entiende como un proyecto pedagógico, político y social que orienta las acciones, intenciones y resultados del proceso educativo. Prieto Castillo (2025) menciona que, el currículo antecede las diferentes actividades de educación, determinando sus intenciones y proporcionando las pautas de acción pertinentes y que son muy útiles para los docentes, centrándose en responder las preguntas qué, cómo y cuándo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar. En este sentido, el currículo no solamente abarca un plan de estudios, sino que integra las diferentes metodologías, contenidos, tiempos y formas de evaluación dentro de un proyecto educativo coherente y contextualizado.

Aunado a lo anterior, Brovelli (2005) también lo define como un proceso de construcción colectiva que involucra a docentes, estudiantes y autoridades en la toma de decisiones sobre los propósitos formativos, la organización de las instituciones y las estrategias pedagógicas. Sus características dinámicas le permiten adaptarse a los cambios sociales, tecnológicos y culturales evitando que los programas académicos queden obsoletos. El currículo es un proyecto educativo de la universidad, un resumen de posiciones políticas, sociales, pedagógicas y profesionales que guían la formación integral y que debe ser revisado y reestructurado de manera periódica en base a las nuevas demandas sociales.

De acuerdo con Prieto Castillo (2025), el currículo es el espacio en el que el educador se inserta y actúa. Esta concepción convierte al currículo en un proyecto flexible que está en constante relación con la práctica y con el contexto institucional. De la misma forma, dentro del currículo suelen existir tensiones institucionales porque no siempre las universidades priorizan el aprendizaje como esencial. Por lo tanto, se debe superar el analfabetismo tecnológico y pedagógico.

En el contexto ecuatoriano, la educación superior se rige por la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), que establece las bases legales y operativas del sistema educativo universitario. De acuerdo con el artículo 166 de la LOES, el Consejo de Educación Superior (CES) es el organismo de derecho público encargado de la planificación, regulación y coordinación del Sistema de Educación Superior, así como de articular las relaciones entre sus actores y la sociedad (Consejo de Educación Superior [CES], 2022). Esta disposición normativa no solo define una estructura organizativa, sino que orienta el sentido de calidad, pertinencia y responsabilidad social que debe caracterizar a la docencia universitaria.

En el desarrollo de la práctica correspondiente, analicé estos fundamentos normativos y los vinculé con mi propio rol docente en la preparación para el EHEP. Comprendí que mi labor no se limita a preparar estudiantes para aprobar un examen, sino que forma parte de un sistema regulado que exige coherencia entre formación académica, estándares de calidad y necesidades sociales. Esta reflexión me llevó a revisar la manera en que estructuro contenidos, diseño evaluaciones y acompaño los procesos de aprendizaje, procurando que estén alineados con los principios de calidad, pertinencia y responsabilidad establecidos por la LOES.

A partir de esta práctica, aprendí que la normativa no debe entenderse únicamente como un marco legal externo, sino como un referente que orienta la acción pedagógica cotidiana. Reconocí que cada decisión didáctica desde la selección de casos clínicos hasta la forma de evaluar el razonamiento debe responder a una lógica de formación integral y compromiso social. Esta comprensión fortaleció mi identidad como docente universitario, al asumir que mi práctica está inserta en un sistema mayor que demanda coherencia, ética y calidad académica.

La estructura curricular ecuatoriana se organiza en tres niveles jerárquicos e interdependientes, el macro currículo, meso currículo y micro currículo, los cuales aseguran la coherencia entre la política educativa nacional y la práctica docente.

Casagallo et al., (2025) señalan que, los niveles de concreción reflejan un proceso participativo y contextualizado, relacionado a la gestión curricular y a la innovación de la pedagogía. Cada nivel cumple funciones complementarias. Es así que el macro currículo determina la política educativa nacional, el meso currículo relaciona la identidad institucional con la realidad local, y el micro currículo convierte la planificación en experiencias significativas de aprendizaje.

Dentro de esta línea, Brovelli (2005) plantea que es importante considerar la coherencia interna que hace referencia a la articulación entre los componentes de la estructura curricular y la coherencia externa que abarca la relación entre el currículo con las demandas sociales.

También propone que el diseño curricular universitario involucre la fundamentación de la carrera, la elaboración del perfil del egresado, la estructura curricular y las formas de evaluación, integrando la teoría con la práctica y promoviendo la movilidad profesional y el aprendizaje continuo.

Por su parte, Gorozabel y De la Rúa (2019) indican que la relación entre el meso y el micro currículo se debe analizar con el fin de garantizar que haya coherencia entre los objetivos, metodologías, contenidos y criterios de evaluación, de esta manera las prácticas docentes mantienen vínculo con los lineamientos institucionales.

El currículo se sustenta en teorías del aprendizaje que promuevan la construcción activa del conocimiento. Casagallo et al (2025) identifican los aportes de Piaget, Vygotsky, Bruner y Ausubel, en donde las perspectivas constructivistas y socioculturales fundamentan un aprendizaje significativo y colaborativo. Piaget prioriza la secuencialidad cognitiva, Bruner el aprendizaje por descubrimiento, Ausubel la asimilación significativa y Vygotsky la mediación social del aprendizaje.

En este contexto, la metodología ERCA (Exploración, Reflexión, Conceptualización y Aplicación) es una estrategia centrada en el estudiante, que promueve pensamiento crítico, la resolución de problemas y la integración teoría con la práctica (Casagallo et al., 2025).

Brovelli (2005) menciona que todo cambio curricular debe responder a diagnósticos institucionales y contextuales y se debe priorizar la formación de ciudadanos críticos, éticos y con compromiso social. Para ello, el currículo debe integrar los diferentes tipos de conocimiento: de frontera, de integración, de aplicación y de divulgación.

Prieto Castillo (2025) indica que la universidad como espacio de mediación pedagógica necesita docentes con mirada pedagógica capaces de acompañar el aprendizaje, producir conocimiento y satisfacer las necesidades de la sociedad.

Brovelli (2005) menciona que los campos de conformación estructural orientan la formación integral del estudiante: epistemológico teórico, crítico social, científico tecnológico y de prácticas profesionales.

Mi experiencia como estudiante

Cuando era estudiante universitario, el currículo era para mí algo completamente invisible. Sabía que existía una malla curricular, conocía las materias del semestre y los requisitos para aprobar, pero nunca me pregunté quién decidía esos contenidos ni por qué estaban organizados de esa manera.

Percibía el plan de estudios como algo fijo, establecido, que simplemente debía cumplirse. No pensaba en niveles de concreción curricular, ni en política educativa, ni en

coherencia institucional. Mi mirada estaba centrada en las asignaturas, los exámenes y las prácticas.

Incluso en el internado, donde la formación era más intensa y vinculada a la realidad hospitalaria, no analizaba si existía coherencia entre lo aprendido en el aula y lo exigido en el campo clínico. Solo me adaptaba a las demandas del momento.

Como estudiante universitario, el currículo era un fondo estructural que organizaba mi formación, pero no era objeto de reflexión. No lo cuestionaba ni lo comprendía como proyecto formativo integral.

Aplicación docente

En el campo de la enfermería, el currículo articula el conocimiento científico con el cuidado humanizado, la responsabilidad social y el pensamiento crítico. Reconocí que el currículo debe integrar saberes disciplinares, metodológicos y éticos, vinculando la práctica clínica, la investigación formativa y el desarrollo de competencias profesionales.

En el EHEP, donde se evalúan competencias clínicas, comunicativas y éticas, el docente debe diseñar experiencias que preparen al estudiante para aplicar conocimientos bajo presión, priorizando la seguridad del paciente y la toma de decisiones éticas y profesionales.

En el nivel micro curricular, el rol del docente se vuelve decisivo. Se deben emplear plataformas virtuales, simuladores y estudios de caso que mejoren la autoevaluación y la reflexión profesional.

Reflexión

El análisis del currículo desde los niveles de concreción macro, meso y micro nos permitió comprender su papel fundamental como vínculo de los saberes, métodos y estrategias en el proceso educativo.

Para la formación en enfermería, el currículo tiene un sentido muy profundo, no solo se enfoca en la enseñanza, sino también define el tipo de profesional que la sociedad necesita.

El trabajo grupal nos ayudó a pasar de una visión estructural y normativa del currículo a algo dinámico, participativo y contextualizado, reconociendo que su eficacia depende de la coherencia entre los tres niveles de concreción abordados.

Para terminar, el currículo es entendido como un proyecto ético y social que impulsa en los docentes de enfermería una práctica reflexiva que une la ciencia con el cuidado y la humanidad.

El sentido del quehacer universitario

La educación universitaria contemporánea enfrenta el desafío de redefinir su sentido en un mundo caracterizado por la incertidumbre y el cambio constante. La universidad no puede

limitarse a ser un espacio de transmisión de conocimientos, sino que debe asumirse como una institución dinámica que forma personas capaces de pensar críticamente, convivir en la diversidad y transformar su entorno.

Prieto-Castillo (2025) plantea que toda reflexión sobre la educación alternativa nace de la pregunta por el futuro y por el “para qué” del proceso formativo. La universidad debe repensarse constantemente en función de su contexto social y de los desafíos contemporáneos, promoviendo una readecuación académica, administrativa y de gestión que favorezca la flexibilidad, la creatividad y la interdisciplina. Desde esta perspectiva, la universidad se concibe como una comunidad de aprendizaje e interaprendizaje constante.

Por su parte, Malo González (2013) sostiene que la universidad es sede de la razón, un espacio donde la razón actúa y circula libremente, comprometida con la búsqueda de la verdad. Su esencia es humanística y no puede reducirse a una formación meramente técnica. La autonomía del pensamiento, la crítica y la reflexión ética constituyen el fundamento del quehacer universitario.

Asimismo, la universidad no puede permanecer aislada. Debe articularse con otras instituciones, con el Estado, con centros de investigación y con la sociedad en general, manteniendo siempre su autonomía crítica (Prieto-Castillo, 2025; Malo González, 2013).

La calidad universitaria, desde una perspectiva humanista, comienza en las personas. Prieto-Castillo (2025) sostiene que la calidad no se reduce a indicadores, sino que se fundamenta en la capacidad de docentes y estudiantes para comunicar, convivir en la diversidad y construir comunidad. En esta línea, la universidad debe integrar la dimensión ética, racional y social del ser humano.

Mi experiencia como estudiante

Cuando era estudiante universitario de Enfermería, no reflexionaba sobre el sentido del quehacer universitario. La universidad era para mí el espacio donde debía formarme profesionalmente, cumplir con asignaturas, prácticas clínicas y evaluaciones. No me cuestionaba cuál era su misión social ni su compromiso con la verdad o con la transformación del entorno.

Percibía la universidad principalmente como una institución formadora de profesionales competentes. Valoraba la exigencia académica y el nivel técnico, pero no analizaba si existía una dimensión humanística o política en esa formación. Las discusiones sobre autonomía de la razón, interaprendizaje o compromiso social no formaban parte de mi conciencia como estudiante.

En ese momento, mi atención estaba centrada en adquirir conocimientos clínicos y habilidades prácticas. La idea de que la universidad debía ser una sede de la razón y un espacio de pensamiento crítico no era algo que cuestionara activamente; simplemente lo vivía cuando algún docente promovía el debate o la reflexión ética.

Solo ahora comprendo que, aunque no lo analizaba, la formación que recibí estaba marcada por ciertos principios humanísticos y éticos. Sin embargo, como estudiante universitario, no tenía la madurez pedagógica para identificar esas dimensiones ni para reflexionar sobre el sentido profundo de la institución en la que me estaba formando.

Aplicación docente

En mi experiencia actual como docente universitario y capacitador para el EHEP, el sentido del quehacer universitario ha adquirido una dimensión mucho más consciente. Entiendo que mi labor no se limita a preparar estudiantes para aprobar un examen, sino a formar profesionales capaces de pensar críticamente, actuar con ética y asumir responsabilidad social.

En los espacios de simulación clínica y en los talleres de preparación para el EHEP, procuro que el aprendizaje no se reduzca al dominio técnico. Busco que los estudiantes reflexionen sobre el impacto de sus decisiones en la vida de las personas, que comprendan el valor del cuidado humanizado y que desarrollen autonomía en su razonamiento clínico.

El enfoque humanista planteado por Malo González (2013) y la perspectiva de interaprendizaje propuesta por Prieto-Castillo (2025) se reflejan en mi práctica cuando promuevo el diálogo, la discusión de casos y el análisis ético de situaciones clínicas. En este sentido, el quehacer universitario cobra significado cuando el conocimiento se vincula con la responsabilidad hacia la sociedad.

Reconozco también las virtudes institucionales que fortalecen este propósito, como el compromiso con la formación integral y la vinculación con la comunidad. Sin embargo, también identifico carencias como la fragmentación entre facultades, la sobrecarga administrativa y las limitaciones tecnológicas, que pueden dificultar la concreción de una universidad verdaderamente interdisciplinaria y humanista.

Reflexión

Esta práctica me permitió comprender que el quehacer universitario no es un concepto abstracto, sino una responsabilidad concreta que atraviesa mi ejercicio docente. La universidad solo cumple su función cuando el conocimiento se pone al servicio del ser humano y cuando la razón actúa con libertad y compromiso ético.

Al mirar mi etapa como estudiante universitario, reconozco que no tenía conciencia plena de esta dimensión. Hoy, como docente, entiendo que cada clase, cada simulación y cada

proceso de evaluación forman parte de un proyecto mayor: contribuir a la formación de profesionales capaces de cuidar la vida con calidad, calidez y pensamiento crítico.

Comprendí que la universidad no puede limitarse a producir títulos o resultados cuantificables. Su misión es formar personas que piensen, cuestionen y transformen la realidad. Y en esa misión, mi rol docente adquiere sentido más allá del aula o del examen, convirtiéndose en un compromiso con la verdad, con la autonomía y con la dignidad humana.

Las líneas de “educar para” como horizonte formativo en la docencia universitaria

Prieto-Castillo (2025) propone seis líneas formativas que orientan una educación alternativa centrada en la construcción de sentido: educar para la incertidumbre, para gozar de la vida, para la significación, para la expresión, para convivir y para apropiarse de la historia y la cultura. Estas líneas no son contenidos aislados, sino direcciones éticas y pedagógicas que buscan humanizar el proceso educativo.

Educar para la incertidumbre implica preparar a las personas para actuar en escenarios cambiantes, cuestionar la información y desarrollar pensamiento crítico. Capolla (2024) sostiene que la incertidumbre es una condición estructural del mundo contemporáneo y que la educación debe asumirla como parte del proceso formativo.

Educar para gozar de la vida propone recuperar el entusiasmo, la creatividad y el placer por aprender. Prieto-Castillo (2025) señala que el aprendizaje no debe estar marcado por el temor o la imposición, sino por la participación activa y el compromiso emocional.

Educar para la significación busca que el conocimiento tenga sentido en la vida del estudiante. Obando-Arias (2021) muestra que cuando el aprendizaje se conecta con preguntas reales y experiencias personales, se fortalece la motivación y la comprensión profunda.

Educar para la expresión reconoce que el pensamiento se consolida cuando puede comunicarse. Sin expresión no hay construcción de sentido, porque el aprendizaje requiere diálogo, intercambio y elaboración propia (Prieto-Castillo, 2025).

Educar para convivir entiende que todo aprendizaje es interaprendizaje. Nadie aprende solo; el conocimiento se construye en interacción con otros (Prieto-Castillo, 2025).

Finalmente, educar para apropiarse de la historia y la cultura implica reconocer que somos sujetos históricos. La educación no transmite únicamente datos del pasado, sino que permite resignificar experiencias y participar activamente en la construcción cultural.

Desde la perspectiva de Miranda-Cervantes (2014), todas estas líneas deben estar atravesadas por la centralidad de la persona. La educación no puede reducirse a competencia técnica; debe integrar emociones, ética y vínculos humanos.

Mi experiencia como estudiante

Cuando fui estudiante de enfermería, no viví estas líneas como conceptos teóricos, pero sí como experiencias concretas.

La incertidumbre estuvo presente en cada práctica clínica. Recuerdo que muchas veces sentía inseguridad cuando un paciente cambiaba de estado o cuando debía tomar decisiones con información limitada. Sin embargo, en el aula predominaba un modelo donde parecía que siempre existía una respuesta correcta. Esa tensión entre lo aprendido en teoría y lo vivido en práctica marcó mi formación.

El goce por aprender apareció cuando un docente lograba despertar interés, cuando explicaba con entusiasmo o vinculaba el contenido con casos reales. En cambio, cuando la clase se limitaba a repetir diapositivas, el aprendizaje se volvía pesado.

La significación ocurría cuando lograba entender para qué servía lo que estudiaba. No siempre fue así. En algunos momentos estudiaba para aprobar. En otros, especialmente en áreas clínicas, comprendía que ese conocimiento tenía impacto directo en la vida de alguien.

La expresión no siempre fue promovida. En ciertos espacios se valoraba más la respuesta correcta que la reflexión personal. Sin embargo, cuando existía diálogo y preguntas abiertas, me sentía más involucrado.

La convivencia fue fundamental. Aprendí tanto de mis compañeros como de mis docentes. El trabajo en grupo, las discusiones clínicas y los intercambios informales fueron parte esencial de mi formación.

Y al mirar atrás, comprendo que mi historia educativa, desde la escuela hasta la universidad, influyó profundamente en la forma en que hoy entiendo la docencia. Apropiarme de mi historia me permitió resignificar mis experiencias.

Aplicación docente

En la preparación para el EHEP he comprendido que estas líneas no son teoría abstracta, sino herramientas prácticas.

Educar para la incertidumbre es clave porque el examen presenta escenarios ambiguos y exige juicio clínico. Por eso trabajo con casos incompletos, preguntas abiertas y análisis de alternativas.

Educar para la significación se concreta cuando vinculo los contenidos con situaciones reales del contexto hospitalario y comunitario. Los estudiantes deben comprender que lo que estudian no es solo para aprobar una evaluación, sino para cuidar con responsabilidad y criterio profesional. Cuando el conocimiento se conecta con la realidad del paciente, deja de ser información aislada y se convierte en herramienta ética y técnica de intervención.

Esta articulación entre teoría y práctica es lo que otorga sentido al quehacer en las aulas y, al mismo tiempo, a la profesión misma. La clase deja de ser un espacio de transmisión de datos para convertirse en un escenario de preparación para la vida profesional. Comprendí que cuando el estudiante logra visualizar el impacto real de una decisión clínica, su motivación cambia: ya no estudia para responder correctamente una pregunta, sino para responder adecuadamente ante una persona que necesita cuidado. Allí es donde la docencia universitaria adquiere profundidad formativa y compromiso social.

Educación para la expresión lo aplico cuando promuevo discusión, argumentación y explicación de razonamientos. No me interesa únicamente la opción correcta, sino cómo llegaron a ella.

Educación para convivir se refleja en el trabajo colaborativo, en el respeto por la opinión del otro y en la construcción colectiva del análisis clínico.

Educación para gozar de la vida implica no convertir la preparación para el examen en una experiencia angustiante. Intento mantener un ambiente dinámico, participativo y humano.

Y educación para apropiarse de la historia y la cultura se expresa cuando relacionamos la práctica de enfermería con el contexto social ecuatoriano, con la realidad del sistema de salud y con la experiencia comunitaria.

La propuesta complementaria de educación para la humanización del cuidado integra todas estas dimensiones. No basta con formar profesionales competentes; es necesario formar personas capaces de cuidar con sensibilidad y ética.

Reflexión

Esta práctica amplió mi comprensión de la docencia universitaria. Me permitió entender que educar no es solo organizar contenidos, sino orientar procesos humanos.

Las seis líneas de educación para funcionan como un horizonte que guía la práctica docente. No se aplican de manera aislada, sino integrada.

Hoy reconozco que mi experiencia como estudiante estuvo marcada por momentos de incertidumbre, significación, convivencia y búsqueda de sentido. Como docente, ahora intento ofrecer de forma consciente aquello que antes viví de manera dispersa.

Comprendí que la educación universitaria, especialmente en enfermería, debe formar personas capaces de pensar, decidir, convivir y humanizar su práctica profesional.

Y esa comprensión no surgió solo de la teoría, sino de mirar mi propia historia y darle sentido.

Las seis instancias del aprendizaje como entramado formativo

Prieto-Castillo (2025) plantea que el aprendizaje no ocurre de manera aislada, sino en interacción entre seis instancias fundamentales: la institución, el educador, los medios y materiales, el grupo, el contexto y la propia persona. Desde esta perspectiva, una instancia puede entenderse como un ámbito o dimensión de mediación que interviene activamente en el proceso formativo, influyendo en la manera en que el estudiante construye significado. No se trata de elementos independientes, sino de espacios interrelacionados que configuran la experiencia educativa.

La institución constituye el marco normativo, organizativo y cultural que orienta la formación; establece políticas, principios y condiciones que delimitan el quehacer docente. El educador representa la instancia mediadora por excelencia, pues es quien interpreta el currículo, orienta el aprendizaje y genera vínculos pedagógicos. Los medios y materiales comprenden los recursos didácticos, tecnológicos y simbólicos que facilitan la construcción del conocimiento. El grupo se refiere a la dinámica colectiva de los estudiantes, donde el intercambio, la discusión y la cooperación enriquecen el aprendizaje. El contexto alude a las condiciones sociales, culturales y profesionales en las que se sitúa la formación, otorgándole pertinencia y sentido. Finalmente, la propia persona reconoce al estudiante como sujeto activo, con saberes previos, experiencias, emociones y motivaciones que influyen en su proceso formativo.

Estas instancias no operan de forma fragmentada, sino que se influyen mutuamente y configuran la experiencia educativa en su totalidad, permitiendo comprender la docencia como un proceso complejo y relacional.

Desde esta perspectiva, la mediación pedagógica se convierte en el eje articulador del proceso educativo. Hernández y Flores (2012) sostienen que mediar implica pasar de una pedagogía centrada en la enseñanza a una centrada en el aprendizaje, donde el estudiante asume un rol activo, reflexivo y autónomo. Galindo y Arango (2009) complementan esta idea señalando que el docente mediador no solo transmite información, sino que organiza experiencias que permiten al estudiante apropiarse del conocimiento y construir identidad intelectual.

La autonomía se construye progresivamente cuando el estudiante participa, decide, argumenta y reflexiona sobre su propio proceso (Hernández y Flores, 2012). De igual manera, el aprendizaje colaborativo fortalece el desarrollo cognitivo y social, pues el conocimiento se construye en interacción con otros (Galindo y Arango, 2009).

Cardozo-Ortiz (2011) agrega que la tutoría entre pares y la mediación intencional favorecen la autorregulación y el sentido de pertenencia. Así, las seis instancias propuestas por

Prieto-Castillo (2025) permiten comprender que el aprendizaje universitario es un entramado complejo donde confluyen factores institucionales, humanos, comunicativos y contextuales.

Mi experiencia como estudiante

Cuando fui estudiante de enfermería, no era consciente de estas seis instancias, pero hoy puedo reconocer cómo influyeron en mi formación.

La institución marcaba el ritmo de mi vida académica. Los horarios, la carga de materias, la organización administrativa y la comunicación interna influían en mi experiencia. Hubo momentos en que sentí distancia o falta de información clara, algo que ahora entiendo como lo que Prieto-Castillo (2025) denomina entropía comunicacional.

El educador tuvo un impacto decisivo. Recuerdo docentes que se limitaban a explicar contenidos de forma magistral y otros que se acercaban, preguntaban y escuchaban. Con estos últimos el aprendizaje era más profundo. No era solo contenido, era acompañamiento.

En cuanto a los medios y materiales, muchas veces estudié con textos extensos y poco contextualizados. Algunos facilitaban la comprensión; otros dificultaban el proceso. No siempre los recursos dialogaban con nuestra realidad como estudiantes.

El grupo fue un soporte importante. Estudiábamos juntos, resolvíamos dudas y compartíamos miedos antes de las prácticas clínicas. Aprendí mucho del intercambio con mis compañeros.

El contexto, especialmente el sistema de salud y la realidad social, influía en las prácticas clínicas, pero no siempre se analizaba en profundidad en el aula. A veces sentía que la teoría estaba desconectada de la realidad hospitalaria.

Y la instancia personal fue probablemente la más invisibilizada. Pocas veces se hablaba de emociones, inseguridades o ansiedad frente a las prácticas. Aprendíamos a manejar el miedo en silencio.

Hoy comprendo que todas estas instancias estuvieron presentes, aunque no siempre fueron gestionadas de manera consciente.

Aplicación docente

Como docente orientado a la preparación para el EHEP, estas seis instancias se han convertido en una guía práctica.

Respecto a la institución, comprendo que mi labor no se limita a preparar para una evaluación, sino que se inscribe en un proyecto formativo universitario más amplio. La institución define estándares de calidad, principios éticos y un modelo de formación profesional que orienta mi práctica. En este sentido, procuro alinear la preparación para el EHEP con los valores de responsabilidad social, rigor académico y compromiso con el cuidado que

caracterizan a la educación superior. No se trata únicamente de aprobar un examen, sino de responder a un perfil profesional que la institución busca formar.

Como educador, busco mantener cercanía y claridad. Sé que muchos estudiantes llegan con presión y ansiedad acumuladas. La mediación en esta instancia implica escuchar activamente, orientar el razonamiento clínico y generar un ambiente de confianza que permita aprender sin miedo al error. He comprendido que la seguridad académica también es una forma de cuidado pedagógico.

Como educador, busco mantener cercanía y claridad. Sé que muchos llegan con presión y ansiedad. La mediación aquí implica escuchar, orientar y generar confianza.

En relación con los medios y materiales, diseño presentaciones claras, casos clínicos tipo EHEP, simulaciones y recursos visuales que faciliten el análisis. Procuro que el material no sea un obstáculo, sino un puente.

El grupo lo trabajo mediante análisis colaborativo de preguntas, discusión de casos y argumentación colectiva. Cuando los estudiantes contrastan respuestas, fortalecen su razonamiento clínico.

El contexto lo incorporo constantemente. No analizo casos en abstracto; los relaciono con la realidad del sistema de salud ecuatoriano, con limitaciones de recursos y con situaciones comunitarias reales.

Y la instancia personal la considero fundamental. Converso con ellos sobre cómo se sienten frente al examen, qué temores tienen y cómo gestionan la presión. La preparación no es solo cognitiva, también es emocional.

He comprendido que, si una de estas instancias falla, el aprendizaje se debilita. Cuando todas dialogan, el proceso se fortalece.

Reflexión

Esta práctica me permitió entender que la docencia no depende únicamente de la claridad del contenido. Es el resultado de múltiples factores que interactúan constantemente.

Como estudiante viví momentos donde algunas instancias facilitaron mi aprendizaje y otras lo limitaron. Como docente, ahora intento articularlas de manera más consciente.

Comprendí que enseñar implica crear condiciones institucionales claras, ofrecer mediación humana, diseñar materiales adecuados, promover colaboración, conectar con el contexto y reconocer la dimensión personal del estudiante.

Las seis instancias no son categorías teóricas aisladas. Son dimensiones vivas que atraviesan cada clase, cada tutoría y cada sesión de análisis clínico.

Esta reflexión reafirmó algo importante para mí: formar profesionales de enfermería no es solo preparar para aprobar un examen. Es acompañar un proceso integral donde intervienen estructuras, relaciones, emociones y experiencias.

Y reconocer eso ha cambiado mi manera de mirar la docencia.

El tratamiento pedagógico del contenido y el interaprendizaje docente

El tratamiento pedagógico del contenido implica reconocer que enseñar no consiste únicamente en exponer información, sino en organizarla discursivamente para que cobre sentido para quien aprende. Prieto-Castillo (2025) señala que el contenido debe convertirse en una construcción mediada, donde el docente toma decisiones conscientes sobre cómo iniciar, desarrollar y cerrar una sesión para favorecer comprensión y apropiación.

Desde esta perspectiva, la mediación pedagógica se construye a través del lenguaje. Bullrich y Carranza (s.f.) destacan que la palabra no solo transmite información, sino que configura vínculos y legitima la participación del estudiante. El modo en el que el docente habla, puede abrir espacios de reflexión o, por el contrario, generar silencios e inhibición.

Vásquez y Prieto Castillo (2007) proponen que la narrativa es una herramienta poderosa en la enseñanza universitaria, porque permite conectar el contenido con experiencias humanas, activar emociones y favorecer memoria significativa. El discurso pedagógico no debe ser repetitivo ni mecánico; debe ser productivo, es decir, capaz de movilizar pensamiento crítico.

Méndez (2007) aporta una estructura organizativa clave para el tratamiento del contenido: entrada, desarrollo y cierre.

- La entrada debe motivar, provocar y activar experiencias previas.
- El desarrollo organiza el contenido desde múltiples ángulos.
- El cierre consolida aprendizajes y otorga sentido global.

Así, el tratamiento pedagógico del contenido no es un esquema rígido, sino una forma consciente de organizar la experiencia de aprendizaje.

Mi experiencia como estudiante

Cuando fui estudiante de enfermería, pocas veces pensé en cómo estaba organizado el contenido de una clase. Solo sabía cuándo una sesión me resultaba interesante y cuándo no.

Recuerdo clases donde el docente iniciaba leyendo diapositivas sin contextualizar. En esos casos, la atención se perdía rápido. No había una entrada motivadora, simplemente comenzaba la explicación.

En cambio, hubo docentes que iniciaban con un caso clínico, una anécdota hospitalaria o una pregunta que nos obligaba a pensar. Esas clases eran distintas. Sentía que lo que aprendíamos tenía relación con lo que viviríamos en práctica.

También noté que cuando el desarrollo era lineal y sin interacción, el aprendizaje se volvía pasivo. En cambio, cuando el docente hacía pausas, preguntaba, escuchaba y retomaba nuestras intervenciones, el contenido se comprendía mejor.

El cierre muchas veces se omitía. Terminábamos la clase cuando el tiempo se acababa. Luego entendí lo importante que es ese momento para organizar ideas y dar sentido global.

Ahora, al mirar atrás, comprendo que no era solo el tema lo que hacía la diferencia, sino la forma en que estaba tratado pedagógicamente.

Aplicación docente

Esta práctica tuvo un impacto directo en mi manera de planificar clases, especialmente en la sesión sobre bioética con internos de enfermería.

En la preparación para el EHEP, comprendí que el tratamiento del contenido no puede ser improvisado. Si quiero que analicen dilemas éticos o casos clínicos complejos, debo organizar el discurso con intención.

En la entrada, inicié con un caso clínico realista relacionado con quejas sobre trato en los servicios de salud. No fue casual, buscaba conectar con su experiencia hospitalaria y provocar reflexión inmediata.

Durante el desarrollo, organicé el contenido alrededor del Código Deontológico de Enfermería, pero no como una lista de artículos. Utilicé preguntas, discusión de casos y participación constante. Intenté que el discurso fuera claro, accesible y dialogado, no expositivo.

El uso de narrativa fue clave. Los casos clínicos permitieron que el contenido ético dejara de ser abstracto y se volviera concreto.

En el cierre, utilicé una evaluación interactiva y una retroalimentación grupal. No se trataba solo de comprobar si sabían, sino de consolidar lo aprendido y proyectarlo hacia su práctica profesional.

La observación de una colega fue un momento importante. Ser observado me permitió reconocer aspectos de mi discurso que normalmente no percibo. Confirmé que la mediación no es un acto individual aislado, sino un proceso que puede enriquecerse mediante el interaprendizaje docente.

Reflexión

Esta práctica me permitió comprender que la calidad de una clase no depende únicamente del dominio del tema, sino del modo en que el contenido es tratado pedagógicamente.

Como estudiante, viví clases donde el contenido estaba presente, pero no siempre mediado. Como docente, ahora soy más consciente de que cada palabra, cada ejemplo y cada pregunta construyen experiencia formativa.

Entendí que el interaprendizaje no solo ocurre entre estudiantes. También ocurre entre docentes cuando abrimos nuestras aulas a la observación y a la retroalimentación.

El tratamiento pedagógico del contenido es una responsabilidad ética. Si organizo mal el discurso, genero confusión. Si lo organizo con intención, favorezco comprensión.

Esta práctica reforzó algo fundamental para mí: enseñar no es hablar más, sino hablar con sentido. No es llenar tiempo, sino construir experiencia.

Y en la formación en enfermería, donde el componente ético es esencial, el modo en que tratamos el contenido puede marcar la diferencia entre memorizar normas o comprender profundamente el sentido del cuidado.

Educación inclusiva: reconocer la diferencia sin convertirla en desigualdad

La educación inclusiva no puede reducirse a permitir el ingreso de estudiantes con distintas condiciones a la universidad. Desde el enfoque trabajado, la inclusión implica revisar críticamente cómo se organizan las prácticas pedagógicas, cómo se gestionan las diferencias y cómo se construyen las relaciones dentro del aula. La Universidad del Azuay (2025) plantea que pensar la inclusión exige cuestionar las formas tradicionales de enseñanza que han sido diseñadas bajo la idea de un estudiante promedio.

Autores como Gimeno-Sacristán (1999) advierten que el problema no está en la diversidad, sino en cómo el sistema educativo la administra. Cuando las diferencias no se reconocen pedagógicamente, tienden a transformarse en desigualdades. Gentili (2000) profundiza esta idea al señalar que hoy la exclusión no siempre se manifiesta en la negación del acceso, sino en procesos más sutiles que permiten ingresar pero limitan las posibilidades reales de aprendizaje y permanencia. Esta exclusión incluyente se vuelve especialmente peligrosa porque se normaliza.

Por su parte, Morales-García (2003) cuestiona la lógica tradicional de la explicación vertical, donde el docente ocupa el lugar del saber y el estudiante el de receptor dependiente. Esta relación refuerza jerarquías y puede convertir la diferencia en déficit. Frente a ello, propone pensar la educación como un encuentro ético, donde la hospitalidad y el reconocimiento del otro se vuelven centrales.

Santos-Guerra (2000) agrega que las instituciones inclusivas no son aquellas que declaran principios, sino las que revisan críticamente sus prácticas. Desde esta mirada, la

inclusión no es una técnica ni una adaptación aislada, sino una postura ética y pedagógica permanente.

Mi experiencia como estudiante

Al recordar mi etapa como estudiante de Enfermería, puedo reconocer que muchas de estas reflexiones ya estaban presentes, aunque en ese momento no tenía el marco teórico para nombrarlas.

Durante mi formación universitaria viví de cerca situaciones donde la diferencia era evidente. Recuerdo compañeros con condiciones físicas o neurológicas que debían enfrentar no solo la exigencia académica, sino también la mirada de docentes y compañeros. En algunos casos, cuando la discapacidad era visible, se generaban apoyos institucionales. Sin embargo, esos apoyos muchas veces se limitaban a facilitar la permanencia, pero no necesariamente garantizaban igualdad en la experiencia formativa.

También recuerdo situaciones donde ciertas condiciones no eran visibles, y allí la respuesta era distinta. En vez de comprensión, aparecía la sospecha o el juicio. Las ausencias se interpretaban como falta de compromiso; las dificultades cognitivas como desinterés. En ese momento, como estudiante, percibía la tensión, pero no tenía claridad conceptual para entender que se trataba de una forma de exclusión silenciosa.

Hoy entiendo que esas experiencias reflejaban lo que Gentili (2000) denomina exclusión incluyente. El estudiante estaba dentro del sistema, pero no siempre en igualdad de condiciones. La universidad ofrecía el espacio físico, pero no siempre modificaba sus estructuras para garantizar una formación integral.

Como estudiante también fui testigo de cómo la presión académica podía intensificar condiciones personales preexistentes. La ansiedad, el miedo al error y la carga práctica eran vivencias frecuentes. En ese contexto, la diferencia no solo era física o cognitiva; también era emocional.

Mirándolo ahora, comprendo que la inclusión no depende únicamente de la buena voluntad individual. Requiere una comprensión profunda de la diversidad y decisiones pedagógicas coherentes.

Aplicación docente

En mi rol actual como docente capacitador para el Examen de Habilitación Profesional en Enfermería, esta práctica transformó mi manera de entender el acompañamiento.

El grupo que se prepara para el EHEP no es homogéneo. Existen diferencias en trayectorias clínicas, niveles de seguridad, manejo del tiempo, experiencias laborales, contextos

personales y emocionales. Si aplicara una lógica uniforme, correría el riesgo de reproducir desigualdades.

Por eso he asumido la mediación pedagógica desde una perspectiva inclusiva. No se trata de bajar estándares porque la competencia profesional en enfermería exige rigurosidad, sino de generar condiciones equitativas para alcanzarlos.

En la práctica esto se traduce en:

- Diagnósticos iniciales no para etiquetar, sino para comprender necesidades.
- Rutas de apoyo diferenciadas sin separar ni estigmatizar.
- Uso de casos clínicos que permitan distintas formas de razonamiento.
- Retroalimentación constante que explique, oriente y fortalezca la autonomía.
- Espacios donde el error no se penaliza, sino que se analiza.

He aprendido que la inclusión no es sobreproteger ni facilitar en exceso. Es acompañar con responsabilidad. Es sostener la exigencia, pero ofreciendo mediaciones que permitan a cada estudiante desarrollar sus competencias reales.

También he comprendido que la ansiedad frente al EHEP puede convertirse en una barrera invisible. En este sentido, la hospitalidad pedagógica que plantea Morales-García (2003) cobra sentido: recibir al estudiante tal como llega, sin clasificarlo desde la carencia.

Reflexión

Esta práctica me permitió comprender que la inclusión no es un discurso decorativo dentro de la universidad, es una responsabilidad ética.

Aprendí que la diferencia no debe convertirse en jerarquía, que la diversidad no es un obstáculo para la calidad académica, sino una condición de la realidad universitaria. Que la igualdad no significa uniformidad, como advierte Gimeno-Sacristán (1999), sino justicia en las condiciones de aprendizaje.

También confirmé que como docente no puedo exigir sensibilidad humana si no la practico. En una carrera como Enfermería, donde el cuidado es el eje central, la formación no puede reproducir dinámicas excluyentes.

La inclusión no se limita a permitir el egreso. Implica cuidar la calidad del proceso formativo, evitar vacíos invisibles y garantizar que la experiencia universitaria no se convierta en una carga adicional para quienes ya enfrentan desafíos personales.

Esta práctica me hizo entender que acompañar es un acto profesional y ético. Y que la verdadera inclusión comienza cuando dejamos de preguntarnos cómo integrar al diferente y empezamos a cuestionar las estructuras que producen la diferencia como desigualdad.

Diseñar prácticas de aprendizaje con sentido en la formación en enfermería

La práctica de aprendizaje no puede entenderse como una simple actividad o tarea asignada al estudiante. Desde la perspectiva de la mediación pedagógica, la práctica constituye un dispositivo formativo que organiza intencionalmente la experiencia del estudiante, articulando contenido, acción y reflexión (Prieto Castillo, 2025).

Una práctica bien diseñada no solo propone hacer algo, sino que orienta cómo hacerlo, con qué propósito y desde qué sentido. Implica anticipar el itinerario formativo que el estudiante recorrerá: qué conocimientos activará, qué habilidades pondrá en juego, qué actitudes desarrollará y qué procesos de reflexión se movilizarán.

Prieto Castillo (2025) plantea que el aprendizaje no ocurre por acumulación de tareas, sino por la calidad de las mediaciones que acompañan esas tareas. Esto supone que el docente debe construir interlocución pedagógica: orientar, contextualizar, problematizar y retroalimentar. Sin interlocución, la práctica se reduce a ejecución mecánica.

Además, las prácticas deben vincularse con las distintas instancias del aprendizaje: la relación con el contenido, con el grupo, con el contexto, con los materiales, con el docente y con la propia persona. Si una práctica no dialoga con estas instancias, su impacto formativo se limita.

En modalidad no presencial, esta exigencia es aún mayor. Villodre et al. (s. f.) advierten que en contextos virtuales la ausencia física del docente obliga a reforzar la claridad de consignas, la secuenciación de actividades y la retroalimentación oportuna. La mediación ya no se apoya en la presencia corporal, sino en el diseño pedagógico.

Por ello, el mapa de prácticas no es un simple esquema organizativo, sino una herramienta que permite visualizar la coherencia interna del proceso formativo. Permite identificar si predominan prácticas conceptuales orientadas a la comprensión y análisis de fundamentos teóricos sobre prácticas de aplicación, Centradas en la resolución de situaciones problemáticas y toma de decisiones. Asimismo, permite reconocer si existen prácticas de prospección, que invitan a anticipar escenarios futuros o proyectar soluciones; prácticas de interacción, que promueven el diálogo y la construcción colectiva; y prácticas de invención, que estimulan la creatividad y la generación de propuestas propias.

Cada uno de estos tipos de práctica moviliza distintos saberes. Las prácticas conceptuales fortalecen principalmente el saber conocer, es decir, la comprensión de teorías, principios y marcos normativos. Las prácticas de aplicación y prospección activan el saber hacer, al exigir análisis clínico, argumentación y toma de decisiones contextualizadas. Por su parte, las prácticas de interacción e invención también movilizan el saber ser, al desarrollar

actitudes como responsabilidad, ética profesional, trabajo colaborativo y compromiso con el cuidado.

De esta manera, el mapa de prácticas permite evaluar si el diseño formativo integra equilibradamente estos saberes o si, por el contrario, se limita a la transmisión conceptual sin promover habilidades y actitudes propias del ejercicio profesional en enfermería.

En la práctica que diseñé dentro de este capítulo, procuré materializar estos principios. La propuesta no consistía únicamente en resolver preguntas tipo EHEP, sino en estructurar un itinerario que incluía tres momentos claramente definidos: entrada, desarrollo y cierre. En la fase de entrada, activé saberes previos mediante el análisis de un caso clínico contextualizado en el ámbito hospitalario local. En el desarrollo, los estudiantes trabajaron en la clasificación del caso utilizando protocolos oficiales, argumentando cada decisión y contrastando respuestas en pequeños grupos. Finalmente, en el cierre, se promovió una reflexión individual donde cada estudiante debía explicar no solo la respuesta correcta, sino el razonamiento seguido para descartar las demás opciones.

La esencia de la práctica radicaba en desplazar el énfasis de la memorización hacia el razonamiento clínico mediado. No se trataba de acertar, sino de comprender el proceso de decisión. Esta experiencia me permitió constatar que cuando la práctica está cuidadosamente diseñada, el aprendizaje adquiere mayor profundidad y coherencia.

Diseñar prácticas implica entonces una postura ética: no saturar, no improvisar y no delegar el aprendizaje únicamente a la responsabilidad individual del estudiante. El docente asume la responsabilidad de estructurar experiencias con sentido.

Mi experiencia como estudiante

Al recordar mi formación como estudiante de Enfermería, puedo reconocer que muchas actividades estaban organizadas en torno a la repetición. Tomar apuntes, responder cuestionarios, memorizar protocolos. Había mucho hacer, pero no siempre había conciencia del sentido de ese hacer.

Recuerdo prácticas clínicas donde ejecutábamos procedimientos con precisión técnica, pero no siempre reflexionábamos sobre el porqué profundo de cada acción. En ocasiones, las actividades eran vistas como requisitos a cumplir más que como instancias formativas integrales.

Recuerdo prácticas clínicas donde ejecutábamos procedimientos con precisión técnica; desarrollábamos principalmente el saber hacer, entendido como la dimensión procedimental del aprendizaje. Sin embargo, no siempre reflexionábamos sobre el porqué profundo de cada

acción ni sobre las implicaciones éticas y humanas del cuidado. En ocasiones, las actividades eran vistas como requisitos a cumplir más que como instancias formativas integrales.

No puedo decir que mi formación fue deficiente, pero sí puedo reconocer que muchas veces el diseño pedagógico no hacía explícita la relación entre el saber conceptual (saber conocer), el saber procedimental (saber hacer) y el saber actitudinal (saber ser). Aprendíamos contenidos, desarrollábamos habilidades técnicas, pero la articulación entre estas dimensiones y los objetivos formativos no siempre era visible ni intencionada.

También viví momentos donde la evaluación se centraba en el resultado final y no en el proceso. Si la respuesta era correcta, estaba bien. Si era incorrecta, simplemente estaba mal. Rara vez se profundizaba en el proceso de razonamiento que conducía a la decisión clínica. Hoy comprendo que cuando el saber hacer no es acompañado de reflexión, difícilmente promueve el desarrollo del saber ser, entendido como responsabilidad, pensamiento crítico y compromiso ético con el cuidado.

Hoy entiendo que muchas de esas prácticas no estaban mediadas con intención reflexiva. Había aprendizaje, sí, pero no siempre había conciencia del itinerario formativo ni articulación explícita con los objetivos de aprendizaje. Esta comprensión transformó mi manera de diseñar experiencias formativas, procurando que cada actividad haga visible qué se aprende, cómo se aprende y para qué se aprende.

Aplicación docente

Esta práctica transformó profundamente mi manera de planificar el curso de preparación para el EHEP.

Antes, mi foco estaba en el contenido: cubrir temas, resolver preguntas, practicar simulacros. Ahora entiendo que lo esencial no es cuánto contenido se revisa, sino cómo se estructura el hacer del estudiante.

He comenzado a diseñar sesiones donde cada actividad tiene:

- Un sentido explícito.
- Un propósito formativo claro.
- Resultados esperados definidos.
- Espacios de interlocución y retroalimentación.

Por ejemplo, cuando trabajamos casos clínicos, ya no los planteo solo como preguntas tipo examen. Los estructuro como prácticas de significación, aplicación o prospección, dependiendo del objetivo. Si quiero fortalecer el razonamiento clínico, organizo la actividad como práctica de aplicación. Si quiero que proyecten escenarios de riesgo, la planteo como práctica de prospección.

También he incorporado prácticas para salir de la inhibición discursiva. Muchos estudiantes saben la respuesta, pero no saben argumentarla. Ahora incluyo momentos donde deben explicar oralmente su decisión clínica, defenderla y reflexionar sobre ella.

El mapa de prácticas me ayudó a equilibrar el curso. Si antes predominaban actividades conceptuales, ahora procuro integrar instancias de interacción, reflexión contextual e inventiva.

He entendido que no todo hacer produce aprendizaje. El hacer debe estar mediado.

Reflexión

Esta práctica marcó un punto clave en mi formación porque me hizo consciente de algo fundamental: el diseño pedagógico es una responsabilidad ética.

Si planifico sin intención, puedo saturar al estudiante sin generar comprensión. Si exijo esfuerzo sin claridad, puedo generar ansiedad innecesaria. Si evalúo sin retroalimentar, puedo debilitar la autonomía.

Diseñar prácticas con sentido implica respetar las condiciones reales del estudiante. Implica exigir, pero con coherencia. Implica diversificar instancias de aprendizaje para que todos tengan oportunidades reales de desarrollar competencias.

También confirmé que la formación en enfermería no puede limitarse al dominio técnico. Requiere pensamiento crítico, capacidad de análisis contextual, creatividad, interacción y expresión profesional; pero, sobre todo, exige el desarrollo del saber ser. En una profesión tan delicada como la enfermería, donde cada decisión impacta directamente en la vida, la dignidad y la vulnerabilidad de las personas, la dimensión ética y humana no es complementaria, sino esencial.

El saber ser implica responsabilidad, empatía, prudencia clínica, respeto por la diversidad y compromiso con el cuidado. Sin esta dimensión, el conocimiento técnico puede volverse frío o mecanizado. Comprendí que formar enfermeros no es únicamente enseñar procedimientos correctos, sino contribuir a la construcción de una identidad profesional consciente, sensible y ética.

Hoy veo la planificación no como un requisito administrativo, sino como una arquitectura pedagógica. Cada práctica es un espacio donde el estudiante puede pensar, actuar y construirse como profesional.

Esta práctica me permitió pasar de organizar clases a diseñar procesos formativos.

Evaluar como acto pedagógico y ético en la formación en enfermería

Esta práctica me permitió profundizar en algo que muchas veces damos por sentado en la docencia: evaluar. Tradicionalmente, la evaluación ha estado asociada al control, a la medición y a la certificación de resultados. Sin embargo, desde la perspectiva desarrollada en

esta práctica, evaluar implica emitir un juicio pedagógico que debe estar sustentado en criterios claros, coherentes y éticamente responsables (Prieto Castillo, 2025).

La evaluación no es un momento aislado al final del proceso, sino una instancia integrada al aprendizaje. Cuando se concibe únicamente como verificación de resultados, genera temor, incertidumbre y una relación instrumental con el conocimiento. En cambio, cuando se entiende como parte de la mediación pedagógica, se convierte en un espacio de acompañamiento, orientación y reflexión (Prieto Castillo et al., 2023).

Uno de los aspectos más relevantes del marco conceptual es la integración de los ejes del saber:

- Saber (comprensión conceptual profunda).
- Saber hacer (aplicación y producción).
- Saber ser (actitudes, ética y posicionamiento profesional).

Evaluar desde esta mirada implica valorar procesos y no solo productos. También supone aceptar el error como parte constitutiva del aprendizaje, no como falta sancionable. El error deja de ser castigo para convertirse en oportunidad formativa (Prieto Castillo, 2025).

Además, la evaluación es un acto comunicativo. La forma en que se expresan los criterios, la retroalimentación y el tono del juicio influyen directamente en la experiencia del estudiante. Una evaluación puede fortalecer la autonomía o debilitarla.

Esta práctica me permitió comprender que evaluar es una responsabilidad ética, no solo técnica.

Mi experiencia como estudiante

Cuando fui estudiante universitario de Enfermería, la evaluación representaba uno de los momentos de mayor tensión en el proceso formativo.

Recuerdo que muchas veces no sabía exactamente qué se esperaba en un examen o en una práctica clínica. Los criterios no siempre eran explícitos. A veces la evaluación dependía de la percepción del docente y no de una rúbrica clara. Eso generaba inseguridad.

En el internado, por ejemplo, el miedo a cometer errores durante procedimientos no solo estaba vinculado a la seguridad del paciente, sino también a la posibilidad de una mala calificación. El error se vivía como amenaza.

La nota final era el centro de la experiencia. Rara vez se analizaba el proceso que llevaba a esa nota. Si el resultado era bajo, simplemente se asumía como insuficiencia personal.

Sin embargo, también recuerdo docentes que ofrecían retroalimentación orientadora. Esos momentos eran distintos. Cuando explicaban por qué una decisión era adecuada o inadecuada, el aprendizaje se volvía más significativo.

En ese entonces no lo conceptualizaba, pero ahora entiendo que la diferencia estaba en la mediación evaluativa.

Aplicación docente

Esta práctica transformó profundamente mi manera de evaluar en el curso de preparación para el EHEP.

Antes, la evaluación estaba centrada principalmente en simulacros y resultados cuantitativos. Hoy sigo utilizando calificaciones en escala de cien puntos, porque el sistema lo exige, pero el sentido ha cambiado.

Ahora:

- Comunico criterios antes de evaluar.
- Explico qué se valorará y por qué.
- Diferencio entre proceso y producto.
- Utilizo rúbricas claras.
- Ofrezco retroalimentación formativa antes de la calificación definitiva.

Por ejemplo, en prácticas como análisis de casos clínicos, no califico únicamente la respuesta correcta. Valoro el razonamiento que llevó a esa respuesta. En algunos casos, un razonamiento parcialmente adecuado puede tener más valor formativo que una respuesta acertada por intuición.

También he incorporado la revisión del error como parte del proceso. Cuando un estudiante falla en una pregunta compleja, analizamos juntos el razonamiento. Esto reduce la ansiedad y fortalece la seguridad clínica.

He entendido que, en el EHEP, donde existe presión por aprobar, la evaluación puede convertirse fácilmente en amenaza. Por eso intento que la evaluación sea una instancia de mediación formativa y no únicamente de control. Procuro que cada proceso evaluativo incluya orientación previa, criterios claros y espacios de retroalimentación que permitan comprender el error como oportunidad de aprendizaje y no como sanción definitiva.

Además, integrar el saber, el saber hacer y el saber ser me permite evaluar no solo dominio conceptual, sino también la habilidad clínica, la destreza técnica, la capacidad de aplicación contextualizada, la argumentación fundamentada y la actitud profesional frente al cuidado. De esta manera, la evaluación deja de centrarse exclusivamente en la respuesta

correcta y se orienta hacia la comprensión del proceso, la toma de decisiones y el desarrollo de una identidad profesional responsable.

Reflexión

Esta práctica me obligó a cuestionar una idea que tenía arraigada: que evaluar era simplemente medir.

Hoy comprendo que evaluar es acompañar. Es orientar, es ayudar a tomar conciencia del propio proceso formativo.

También entendí que la justicia evaluativa no se logra siendo rígido, sino siendo claro y coherente. Cuando los criterios son explícitos, el estudiante puede responsabilizarse de su aprendizaje.

Evaluar desde la mediación implica cuidar la palabra, evitar descalificaciones y reconocer avances reales.

En la formación en enfermería, donde trabajamos con vidas humanas, la evaluación no puede generar miedo paralizante. Debe fortalecer la confianza profesional.

Esta práctica reafirmó en mí que la evaluación no es un trámite administrativo. Es un acto pedagógico que puede marcar profundamente la experiencia universitaria del estudiante.

Y quizás lo más importante: evaluar con sentido también me obliga a revisarme constantemente como docente.

Validar para aprender de mis propios estudiantes

La validación de materiales educativos es una práctica que supera la idea tradicional de “revisar” o “corregir” un instrumento antes de aplicarlo. Desde el enfoque de la comunicación educativa, validar implica aplicar el instrumento a los estudiantes; es decir, observar cómo los estudiantes interactúan con él, cómo interpretan sus consignas, qué comprenden con claridad y qué genera confusión (Cortés, 1993). No se trata únicamente de verificar si el contenido es técnicamente correcto, sino de analizar su comprensibilidad, pertinencia y capacidad de generar aprendizaje significativo.

Cortés (1993) sostiene que muchos materiales educativos fracasan no por falta de conocimiento técnico, sino porque no han sido probados con sus usuarios reales. Esta afirmación cuestiona la práctica docente individualista, en la que el profesor diseña, aplica y evalúa sin abrir espacio a la retroalimentación estructurada.

Prieto Castillo (2025) amplía esta mirada al señalar que la validación no es un acto técnico aislado, sino una instancia de diálogo. Cuando se valida, el estudiante deja de ser receptor pasivo y se convierte en interlocutor. La validación se transforma entonces en un

espacio de interaprendizaje, donde el docente también aprende sobre la claridad de su discurso, la coherencia de sus prácticas y el sentido real de sus propuestas.

Además, la validación exige criterios. No basta con preguntar si algo “gustó” o “no gustó”. Es necesario analizar claridad, contextualización, narrativa, coherencia, formato y sentido formativo. Solo así la validación se convierte en una herramienta de mejora continua y no en una opinión superficial (Cortés, 1993).

En este sentido, validar no es debilitar la autoridad docente, es fortalecerla desde la reflexión crítica.

Mi experiencia como estudiante

Cuando fui estudiante universitario, nunca participé en un proceso formal de validación. Recibíamos sílabos, prácticas, guías y evaluaciones ya diseñadas. No recuerdo haber sido consultado sobre si las consignas eran claras, si el formato facilitaba la comprensión o si los criterios de evaluación reflejaban realmente lo que hacíamos en práctica.

Muchas veces, cuando una evaluación resultaba confusa, simplemente asumíamos que era nuestra responsabilidad entenderla. Si un instrumento no valoraba adecuadamente la práctica clínica, lo comentábamos entre compañeros, pero no existía un espacio estructurado para expresar esa percepción.

Hoy entiendo que esa ausencia de validación limitaba la posibilidad de mejora. No porque los docentes no tuvieran buena intención, sino porque el proceso terminaba en la aplicación del material, no en su revisión colectiva.

También recuerdo que cuando una evaluación era clara, justa y coherente con lo trabajado, generaba tranquilidad. La claridad reducía la ansiedad. La coherencia fortalecía la confianza. Sin embargo, nunca reflexioné en ese momento que detrás de eso debía existir un proceso de diseño y revisión.

Mirando atrás, comprendo que la validación hubiera permitido que muchos instrumentos fueran más ajustados a nuestra realidad clínica y académica.

Aplicación docente

En mi rol actual como docente en la preparación para el EHEP y en la asignatura de Fundamentos del Cuidado Enfermero, esta práctica transformó mi manera de entender la evaluación. Antes la concebía principalmente como el punto final del proceso formativo. Ahora la comprendo como un ciclo que incluye diseño, aplicación, retroalimentación y ajuste continuo.

En esta práctica, diseñé una experiencia evaluativa que no se limitaba a calificar un producto final, sino que incorporaba una guía estructurada de valoración con criterios explícitos de claridad, contextualización, coherencia y sentido formativo. Los estudiantes debían analizar

un caso clínico y argumentar sus decisiones, mientras que la evaluación consideraba tanto el resultado como el razonamiento seguido.

Posteriormente, sometí la práctica a validación con los propios estudiantes mediante un instrumento estructurado de retroalimentación. Este proceso me permitió identificar aspectos que desde mi perspectiva docente parecían claros, pero que requerían ajustes en la formulación de consignas y en la explicitación de criterios. Comprendí que evaluar también implica revisar la pertinencia del diseño y abrir espacio a la mejora continua.

El uso de esta guía estructurada permitió recoger percepciones más profundas que un simple comentario informal. Los estudiantes no solo valoraron positivamente el diseño, sino que realizaron observaciones pertinentes sobre la necesidad de fortalecer criterios relacionados con la aplicación de protocolos clínicos, lo que enriqueció el proceso evaluativo.

Ese aporte fue revelador, me permitió comprender que la evaluación del “saber hacer” en enfermería no puede quedarse únicamente en la reflexión escrita o en el análisis conceptual. Debe integrar explícitamente la normatividad y la aplicación práctica, que son pilares del ejercicio profesional.

En el contexto del EHEP, donde las preguntas exigen juicio clínico basado en guías y protocolos, esta reflexión cobra aún más sentido. Validar me permitió ajustar instrumentos evaluativos para que no solo midan conocimientos, sino capacidad de interpretación normativa y toma de decisiones fundamentadas.

Además, la validación fortaleció la relación pedagógica. Los estudiantes percibieron que su voz tenía un impacto real en el diseño del curso. Esto generó mayor compromiso y corresponsabilidad en el proceso formativo.

Reflexión

Esta práctica me dejó una enseñanza clara: ningún material está terminado.

Validar no significa dudar de la capacidad profesional, sino reconocer que el aprendizaje es un proceso compartido. Implica aceptar que la claridad que yo percibo puede no ser la misma que experimenta el estudiante. Implica reconocer que la coherencia pedagógica debe contrastarse con la experiencia real del aula.

Comprendí también que la validación es un acto ético. Escuchar a los estudiantes, abrir espacios de diálogo y ajustar en función de sus aportes fortalece la calidad educativa.

Hoy sé que no basta con diseñar buenas prácticas. Es necesario probarlas, dialogarlas y mejorarlas continuamente. La validación dejó de ser un requisito académico y se convirtió en una postura permanente frente a mi práctica docente.

Y quizás lo más importante: me permitió asumir que la mejora no proviene únicamente de la teoría, sino del encuentro genuino con quienes aprenden.

Capítulo 2. El aprendizaje en la universidad

La inteligencia artificial como herramienta de apoyo y reflexión ética en la formación en enfermería

La incorporación de la inteligencia artificial en la educación superior ha transformado progresivamente las formas de acceder, organizar y producir conocimiento. En el contexto universitario, estas herramientas no solo modifican los recursos disponibles para docentes y estudiantes, sino también las dinámicas de aprendizaje y las formas de interacción pedagógica.

En carreras como Enfermería, donde el razonamiento clínico y la toma de decisiones son fundamentales, la inteligencia artificial puede convertirse en una herramienta útil para fortalecer procesos de análisis, construcción de casos clínicos y retroalimentación académica. Sin embargo, su incorporación también plantea desafíos importantes relacionados con la ética, la autonomía y el desarrollo del pensamiento crítico.

Desde este punto de vista de la mediación pedagógica, el valor de estas herramientas no depende únicamente de su capacidad tecnológica, sino del sentido formativo con el que son utilizadas. La inteligencia artificial puede facilitar el aprendizaje, pero no reemplazar el razonamiento clínico ni el criterio profesional que exige el cuidado enfermero.

En este contexto, esta práctica me permitió reflexionar sobre el papel de la inteligencia artificial dentro de mi ejercicio docente, especialmente en la preparación para el Examen de Habilitación para el Ejercicio Profesional (EHEP), donde el estudiante debe analizar situaciones clínicas complejas y tomar decisiones fundamentadas.

Mi experiencia como estudiante

Cuando fui estudiante universitario de Enfermería, la inteligencia artificial todavía no formaba parte del proceso educativo como ocurre actualmente. La mayor parte del aprendizaje dependía de las clases presenciales, la revisión de libros, artículos científicos, apuntes y búsquedas manuales de información. Recuerdo que muchas veces estudiar implicaba invertir largas horas organizando contenidos, comparando textos y tratando de sintetizar información compleja para comprender procesos clínicos o fisiopatológicos.

En ese momento, el acceso al conocimiento era más lento y demandaba mayor búsqueda autónoma. Cuando existían dudas, generalmente recurríamos al docente, a compañeros o a materiales físicos disponibles en biblioteca. Esto fortalecía ciertos hábitos de estudio y análisis, pero también generaba dificultades, especialmente cuando la información resultaba extensa o muy técnica.

En áreas clínicas, muchas veces el aprendizaje se centraba en memorizar protocolos, signos y tratamientos. Aunque desarrollábamos habilidades importantes, no siempre existían

herramientas que facilitaran visualizar escenarios clínicos diversos o practicar razonamiento de manera interactiva. La preparación para evaluaciones solía enfocarse en estudiar contenidos repetidamente hasta recordarlos.

Si comparo esa experiencia con las posibilidades actuales de la inteligencia artificial, reconozco que estas herramientas podrían haber facilitado muchos procesos, especialmente en la organización de información, elaboración de resúmenes o generación de casos clínicos para practicar análisis. Sin embargo, también comprendo que, si hubieran sido utilizadas sin orientación adecuada, podrían haber limitado el esfuerzo personal y el desarrollo del razonamiento propio. Entiendo que el problema no está en la herramienta en sí, sino en la manera en que se utiliza. Como estudiante, probablemente también habría sentido la tentación de buscar respuestas rápidas en lugar de construir comprensión profunda. Esta reflexión me permitió reconocer que el aprendizaje significativo requiere participación activa, análisis crítico y esfuerzo intelectual, elementos que ninguna herramienta tecnológica puede sustituir completamente.

Además, al mirar mi experiencia universitaria, comprendo que gran parte del aprendizaje más importante surgió del intercambio humano, or ejemplo de las discusiones clínicas, las preguntas realizadas por los docentes, la retroalimentación en prácticas hospitalarias y la reflexión compartida con compañeros. Esto me permitió entender que la tecnología puede apoyar el proceso formativo, pero difícilmente puede reemplazar la mediación pedagógica y la interacción humana que acompañan la construcción profesional en enfermería.

Aplicación docente

En mi práctica actual como docente capacitador para el Examen de Habilitación para el Ejercicio Profesional (EHEP), la inteligencia artificial se ha convertido en una herramienta de apoyo que utilizo de manera estratégica dentro del proceso formativo. Sin embargo, esta incorporación no ha significado reemplazar el razonamiento clínico ni el criterio profesional del estudiante, sino fortalecer las oportunidades de análisis, práctica y reflexión.

En la preparación para el EHEP trabajo contenidos de diferentes áreas como fundamentos de enfermería, administración, epidemiología, enfermería de la mujer, niño, adolescente, adulto y adulto mayor. Dentro de este contexto, la inteligencia artificial me permite generar múltiples escenarios clínicos, preguntas tipo examen y actividades de razonamiento en menor tiempo, facilitando que los estudiantes practiquen el análisis de casos complejos y la toma de decisiones.

No obstante, comprendí rápidamente que el uso de estas herramientas requiere mediación pedagógica y supervisión constante. Por ello, no utilizo de manera automática los

contenidos generados por IA, sino que los reviso, adapto y contextualizo según las normativas del Ministerio de Salud Pública del Ecuador y los lineamientos evaluativos del EHEP. Esto resulta fundamental, ya que muchas respuestas deben ajustarse a protocolos específicos y a realidades clínicas propias del contexto ecuatoriano.

Además, he incorporado la inteligencia artificial como herramienta de refuerzo y no como sustitución del aprendizaje. Por ejemplo, utilizo simuladores de preguntas y generación de casos clínicos para que los estudiantes practiquen análisis y puedan aprender del error mediante retroalimentación. Sin embargo, procuro que estas actividades siempre estén acompañadas de espacios de discusión, argumentación y sustentación oral.

Durante este proceso, observé situaciones importantes dentro del aula. Algunos estudiantes presentaban respuestas correctamente estructuradas utilizando herramientas de IA, pero tenían dificultades para justificar oralmente el razonamiento clínico detrás de sus decisiones. Esto me permitió comprender que la respuesta correcta no siempre garantiza comprensión profunda y que existe el riesgo de generar una falsa sensación de aprendizaje cuando la tecnología reemplaza el análisis personal.

Frente a esta situación, decidí incorporar estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer el pensamiento crítico y la autonomía. Entre ellas, incluyo sustentaciones orales de casos clínicos, resolución grupal de problemas, análisis sin acceso inmediato a dispositivos electrónicos y preguntas donde el estudiante debe explicar paso a paso cómo llegó a determinada conclusión. Estas estrategias buscan que la inteligencia artificial funcione como apoyo al aprendizaje y no como sustitución del razonamiento profesional.

También, he comenzado a utilizar herramientas específicas como NotebookLM, Gemini y Claude dentro de mi planificación docente. NotebookLM me ha permitido organizar normativas y documentos extensos relacionados con el Ministerio de Salud Pública y el EHEP, facilitando la identificación de ideas clave para el trabajo en clase. Gemini ha sido útil para la elaboración de esquemas visuales y actividades didácticas, mientras que Claude ha contribuido en la revisión y mejora de textos académicos elaborados por estudiantes.

A partir de esta experiencia comprendí que el verdadero desafío no consiste en decidir si la inteligencia artificial debe o no estar presente en la educación, sino en aprender a integrarla de manera ética, crítica y pedagógicamente responsable. Como docente, mi función continúa siendo acompañar, orientar y fortalecer el razonamiento clínico y humano que exige la formación en enfermería.

Reflexión

Esta práctica me permitió comprender que la inteligencia artificial no representa únicamente un avance tecnológico, sino también un desafío pedagógico y ético para la docencia universitaria. Su presencia dentro de la educación superior obliga a replantear la manera en que entendemos el aprendizaje, la evaluación y el acompañamiento formativo.

Al principio, mi preocupación se centraba en el riesgo de que los estudiantes dependieran excesivamente de estas herramientas y dejaran de desarrollar razonamiento propio. Sin embargo, a lo largo de esta experiencia comprendí que el problema no está en la tecnología en sí, sino en la ausencia de mediación pedagógica que oriente críticamente su uso. La inteligencia artificial puede facilitar procesos importantes como la organización de información, la generación de escenarios clínicos o el refuerzo académico. No obstante, ninguna herramienta tecnológica puede reemplazar completamente el juicio clínico, la reflexión ética y la sensibilidad humana que exige el cuidado enfermero. En una profesión donde las decisiones impactan directamente en la vida y dignidad de las personas, el razonamiento profesional continúa siendo irremplazable.

También confirmé que el aprendizaje auténtico no se evidencia únicamente en respuestas correctas, sino en la capacidad del estudiante para argumentar, explicar y sostener críticamente sus decisiones. Esta reflexión fortaleció mi convicción de que la evaluación debe priorizar comprensión y razonamiento antes que reproducción mecánica de información.

Como docente, esta práctica transformó mi mirada sobre el uso de tecnologías dentro del aula. Comprendí que prohibir completamente la inteligencia artificial no responde a la realidad educativa actual; el verdadero reto consiste en enseñar a utilizarla de manera consciente, crítica y ética. Esto implica acompañar al estudiante para que aprenda a cuestionar la información, contrastarla con evidencia científica y utilizarla como apoyo al aprendizaje y no como sustitución del pensamiento.

Finalmente, esta experiencia reafirmó algo que ha atravesado todo mi proceso formativo dentro de la maestría: enseñar no consiste únicamente en transmitir contenidos, sino en construir mediaciones capaces de fortalecer autonomía, reflexión y responsabilidad profesional. La tecnología puede apoyar el aprendizaje, pero la formación humana y ética sigue dependiendo del encuentro pedagógico entre docente y estudiante.

Ahora comprendo que integrar inteligencia artificial en la formación en enfermería implica mucho más que incorporar herramientas digitales. Implica formar profesionales capaces de utilizar la tecnología sin perder el pensamiento crítico, la sensibilidad humana y el compromiso ético que exige el cuidado de la vida.

La educación humanista y la relación pedagógica en la formación universitaria

La educación universitaria no puede limitarse únicamente a la transmisión de conocimientos técnicos o disciplinares. Formar profesionales implica también acompañar procesos humanos, éticos y sociales que permitan al estudiante construir pensamiento crítico, autonomía y sentido de responsabilidad frente a la realidad. Desde esta perspectiva, la educación humanista coloca a la persona en el centro del proceso educativo, reconociendo su dignidad, experiencias y capacidad de transformación.

Laso Bayas (2016) plantea que la educación contemporánea enfrenta el desafío de recuperar su dimensión humana frente a modelos centrados exclusivamente en productividad, rendimiento y competencia. En este contexto, la universidad debe convertirse en un espacio que favorezca el diálogo, la reflexión y la construcción integral del ser humano.

De la misma manera, Prieto Castillo (2024) sostiene que la mediación pedagógica implica construir relaciones basadas en la interlocución y el reconocimiento del estudiante como sujeto activo del aprendizaje. La educación no debe organizarse desde la imposición, sino desde procesos de acompañamiento que permitan pensar, expresar y construir significado.

Desde esta mirada, la relación pedagógica adquiere una dimensión ética. El docente no solamente transmite contenidos, sino que también construye ambientes de aprendizaje mediante la forma en que escucha, orienta, dialoga y acompaña a los estudiantes. La calidad humana de estas relaciones influye profundamente en la motivación, participación y seguridad académica del estudiante.

La educación humanista también reconoce que el aprendizaje involucra emociones, experiencias y vínculos. Por ello, enseñar implica comprender que cada estudiante llega al aula con una historia personal, necesidades particulares y formas distintas de interpretar el mundo. Esta comprensión favorece prácticas pedagógicas más sensibles, inclusivas y respetuosas.

En carreras relacionadas con el cuidado humano, como enfermería, esta perspectiva adquiere todavía mayor relevancia. La formación profesional no puede centrarse únicamente en habilidades técnicas, sino también en valores como empatía, respeto, responsabilidad y compromiso ético frente a la vida y dignidad de las personas.

A partir de esta práctica, fue posible reflexionar sobre la importancia de construir relaciones pedagógicas más humanas dentro de la educación superior, comprendiendo que el aprendizaje significativo también depende de la manera en que el estudiante se siente escuchado, acompañado y valorado dentro del proceso formativo.

Mi experiencia como estudiante

Cuando fui estudiante universitario de Enfermería, muchas veces percibí que el aprendizaje no dependía únicamente del contenido impartido, sino también de la manera en

que el docente se relacionaba con nosotros. Había clases donde predominaba una enseñanza muy técnica y estructurada, pero también existían espacios donde el acompañamiento humano hacía una gran diferencia en la experiencia formativa. Recuerdo especialmente a docentes que mostraban cercanía, disposición para escuchar y capacidad para orientar más allá de lo académico. En esos espacios me sentía con mayor confianza para participar, preguntar y expresar dudas sin temor. El ambiente era más tranquilo y el aprendizaje resultaba más significativo porque existía una relación pedagógica basada en el respeto y el acompañamiento.

Durante las prácticas clínicas, esta dimensión humana se volvía todavía más importante. Como estudiante, enfrentaba inseguridades y presión frente a procedimientos o situaciones nuevas, y el apoyo del docente influía mucho en la manera en que desarrollaba confianza profesional. Cuando existía orientación clara y acompañamiento, las experiencias clínicas dejaban de sentirse únicamente como evaluaciones y se convertían en oportunidades reales de aprendizaje.

Sin embargo, también observé que en algunos espacios la formación universitaria se enfocaba principalmente en el rendimiento académico y en el cumplimiento de actividades, dejando en segundo plano aspectos relacionados con el diálogo, las emociones o las experiencias personales de los estudiantes. En esos casos, el aprendizaje se volvía más distante y mecanizado.

En ese momento no reflexionaba profundamente sobre estas diferencias, pero ahora comprendo que la calidad humana de la relación pedagógica influye directamente en la manera en que el estudiante aprende, participa y construye seguridad profesional.

Mirando hacia atrás, reconozco que las experiencias donde predominaba el acompañamiento y el respeto fueron las que más impactaron mi formación y las que posteriormente influyeron en mi manera actual de comprender la docencia universitaria.

Aplicación docente

Esta práctica me permitió reflexionar sobre la importancia de construir relaciones pedagógicas más humanas dentro de la educación superior, especialmente en un contexto tan sensible como la formación en enfermería.

En mi experiencia actual como docente y capacitador para el EHEP, comprendí que la formación profesional no depende únicamente de la transmisión de conocimientos técnicos, sino también de la manera en que el estudiante vive el proceso de aprendizaje. Por ello, he intentado fortalecer espacios de acompañamiento, diálogo y orientación dentro de mis clases.

Actualmente procuro que las sesiones no se limiten únicamente a resolver preguntas o revisar contenidos. Intento generar ambientes donde los estudiantes puedan expresar dudas,

compartir experiencias clínicas y participar activamente en el análisis de casos. He comprendido que cuando el estudiante se siente escuchado y valorado, aumenta su confianza y participación académica.

También he reflexionado sobre la importancia del lenguaje y la comunicación docente. La manera de explicar, orientar o retroalimentar influye significativamente en la seguridad del estudiante. Por esta razón, procuro mantener una comunicación clara, respetuosa y cercana, especialmente en situaciones donde los estudiantes presentan ansiedad o inseguridad frente al examen o las prácticas clínicas.

En las actividades de análisis clínico y simulación, intento integrar no solo el razonamiento técnico, sino también la reflexión ética y humana del cuidado. Considero importante que los estudiantes comprendan que cada decisión clínica involucra personas con necesidades, emociones y contextos particulares.

De esta forma, esta práctica fortaleció mi interés por promover espacios de participación más horizontales, donde el estudiante no sea únicamente receptor de información, sino también interlocutor dentro del proceso educativo. Esto ha favorecido una dinámica más participativa y reflexiva en las sesiones de preparación para el EHEP.

Comprendí que la educación humanista no significa disminuir la exigencia académica, sino acompañar al estudiante con responsabilidad, respeto y sentido formativo.

Reflexión

Esta práctica me permitió comprender que la formación universitaria adquiere verdadero sentido cuando reconoce al estudiante como persona y no únicamente como receptor de contenidos académicos.

Reflexionar sobre la educación humanista me ayudó a reconocer que enseñar implica mucho más que transmitir conocimientos. La docencia también involucra construir vínculos pedagógicos, acompañar procesos humanos y favorecer espacios donde el estudiante pueda desarrollarse con seguridad, autonomía y confianza.

Comprendí que la relación pedagógica influye profundamente en el aprendizaje. Un ambiente basado en el respeto, la escucha y la orientación puede fortalecer la participación, la motivación y el pensamiento crítico del estudiante. En cambio, cuando el proceso educativo se centra exclusivamente en resultados o rendimiento académico, existe el riesgo de volver el aprendizaje distante y mecanizado.

Esta experiencia también reafirmó en mí la importancia del componente humano dentro de la formación en enfermería. La profesión exige conocimientos científicos y habilidades técnicas, pero también sensibilidad, empatía y responsabilidad ética frente al cuidado de las

personas. Por ello, considero que la formación profesional debe integrar permanentemente estas dimensiones humanas. También, comprendí que el docente tiene un papel importante en la construcción del clima educativo. La manera de comunicarse, orientar y acompañar puede influir significativamente en la experiencia universitaria del estudiante y en su desarrollo profesional.

Finalmente, esta práctica fortaleció mi convicción de que la educación universitaria debe orientarse hacia una formación integral. Más allá de preparar estudiantes para aprobar evaluaciones, el verdadero propósito de la docencia consiste en contribuir a la formación de profesionales capaces de pensar críticamente, relacionarse humanamente y ejercer su profesión con ética y compromiso social.

Reflexionar sobre los jóvenes y los desafíos actuales en la educación superior

La educación superior actual se desarrolla en un contexto profundamente influenciado por transformaciones sociales, tecnológicas y culturales que modifican la manera en que los jóvenes comprenden la realidad y se relacionan con el conocimiento. Desde esta perspectiva, la formación universitaria no puede limitarse únicamente a la transmisión de contenidos disciplinares, sino que debe considerar las experiencias, preocupaciones y formas de pensar de los estudiantes como parte esencial del proceso educativo.

En base a lo expuesto, Prieto Castillo (2025) sostiene que la mediación pedagógica requiere construir interlocución con el estudiante, comprendiendo su contexto y favoreciendo espacios de diálogo que permitan relacionar el aprendizaje con la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, conocer cómo los jóvenes perciben temas como la política, la violencia, los valores o el uso de la inteligencia artificial permite comprender mejor las dinámicas que atraviesan los espacios educativos actuales. Por otro lado, la presencia de las tecnologías digitales y de la inteligencia artificial ha transformado significativamente las formas de acceso a la información y de aprendizaje. En este contexto, la educación superior tiene la responsabilidad de promover pensamiento crítico y uso ético de las tecnologías, evitando que el acceso inmediato a la información sustituya los procesos de análisis y reflexión.

Además, la universidad también cumple una función social y humana que trasciende la formación profesional. Reflexionar sobre temas como los valores, la violencia y las relaciones interpersonales resulta fundamental dentro de la formación universitaria, especialmente en carreras relacionadas con el cuidado de las personas, como enfermería.

A partir de estos planteamientos, esta práctica permitió analizar cómo los jóvenes perciben diferentes problemáticas sociales y cómo estas influyen en su formación académica y personal. Más allá de responder preguntas, el ejercicio buscó generar una reflexión docente

sobre la necesidad de comprender a los estudiantes desde una perspectiva más humana, contextual y crítica.

Mi experiencia como estudiante

Cuando fui estudiante universitario, muchas veces no reflexionaba profundamente sobre la manera en que temas como la política, la violencia, los valores o la tecnología influían en mi formación personal y académica. Gran parte de mi atención estaba centrada en aprobar materias, cumplir con prácticas clínicas y adaptarme a las exigencias de la carrera. Sin embargo, al mirar hacia atrás, comprendo que todos estos aspectos sí formaban parte de mi experiencia universitaria, aunque en ese momento no los analizara conscientemente.

Recuerdo que las conversaciones entre compañeros frecuentemente giraban alrededor de preocupaciones relacionadas con el futuro laboral, la situación económica, las dificultades académicas o las problemáticas sociales que atravesaba el país. Muchos temas políticos o sociales se discutían desde opiniones construidas principalmente por medios de comunicación, redes sociales o experiencias personales, más que desde un análisis crítico profundo.

En relación con los valores, considero que durante mi formación universitaria aprendí mucho más allá de los contenidos técnicos. El trabajo en grupo, las prácticas hospitalarias y la convivencia diaria con compañeros y docentes me permitieron desarrollar responsabilidad, empatía y compromiso humano. Sin embargo, también observé situaciones donde existían conflictos, competencia excesiva o dificultades en la comunicación interpersonal, aspectos que reflejaban que la formación humana no siempre era trabajada de manera explícita dentro del aula.

Respecto al uso de la tecnología, mi etapa universitaria ocurrió en un momento donde el acceso digital comenzaba a expandirse progresivamente, aunque todavía no existía la presencia masiva de herramientas de inteligencia artificial como ocurre actualmente. Gran parte de las búsquedas académicas se realizaban mediante libros, artículos científicos o recursos digitales más limitados. Esto implicaba procesos de búsqueda más lentos, pero también mayor esfuerzo para analizar y organizar información.

Además, durante mi formación también pude observar cómo situaciones de violencia verbal, presión académica o conflictos interpersonales influían en el bienestar emocional de algunos estudiantes. Aunque muchas veces estas situaciones eran normalizadas dentro del entorno universitario, ahora me doy en cuenta que afectaban la seguridad, la motivación y la manera en que muchos compañeros vivían el proceso educativo. Al reflexionar sobre esta experiencia, entiendo que la universidad no solo influyó en mi formación profesional, sino también en mi manera de comprender la sociedad, relacionarme con otras personas y construir

mi identidad personal y ética. Estas vivencias me permiten ahora mirar a los estudiantes desde una perspectiva más humana y comprender que cada uno llega al aula acompañado de contextos, preocupaciones y realidades distintas.

Aplicación docente

Esta práctica me permitió reflexionar sobre la importancia de comprender a los estudiantes más allá de su rendimiento académico. En mi experiencia como docente en la preparación para el Examen de Habilitación para el Ejercicio Profesional (EHEP), he podido observar que los jóvenes no solo enfrentan desafíos relacionados con el aprendizaje de contenidos complejos, sino también situaciones sociales, emocionales y culturales que influyen directamente en su proceso formativo.

El ejercicio de formular preguntas relacionadas con política, valores, inteligencia artificial, expectativas frente a la educación superior y violencia me permitió reconocer que muchos estudiantes construyen sus opiniones y percepciones desde experiencias cotidianas, redes sociales, contextos familiares y dinámicas sociales cambiantes. Esto hizo evidente que el aula universitaria no está aislada de la realidad social, sino profundamente conectada con ella.

En el caso de la inteligencia artificial, por ejemplo, he observado que los estudiantes utilizan constantemente herramientas digitales para resolver dudas, resumir contenidos o elaborar actividades académicas. Sin embargo, también he identificado que en algunos casos existe una tendencia a priorizar respuestas rápidas antes que procesos de análisis profundo. Esta situación me llevó a fortalecer actividades orientadas al razonamiento clínico, la argumentación y la reflexión crítica, especialmente en la resolución de casos tipo EHEP.

De la misma manera, esta práctica me permitió comprender que los estudiantes llegan con expectativas distintas frente a la educación superior. Algunos buscan principalmente estabilidad laboral; otros desean crecimiento personal, reconocimiento profesional o mejores oportunidades sociales. Reconocer estas diferencias me ayudó a entender que la motivación académica no es igual para todos y que el docente debe generar estrategias que permitan conectar el aprendizaje con los proyectos de vida de los estudiantes.

En relación con los valores y la convivencia, también observé que muchos estudiantes valoran profundamente el respeto, la empatía y el apoyo mutuo, especialmente dentro de contextos académicos exigentes como enfermería. Sin embargo, las tensiones sociales, la presión académica y algunas dinámicas competitivas pueden afectar las relaciones interpersonales y el bienestar emocional dentro del aula.

A partir de esta reflexión, he intentado fortalecer espacios de diálogo, escucha y participación dentro de mis clases. Procuro que las actividades no se limiten únicamente a

revisar contenidos técnicos, sino que también permitan reflexionar sobre la responsabilidad social, la ética profesional y la importancia de construir relaciones humanas respetuosas dentro del ejercicio enfermero.

Además, esta práctica reforzó mi convicción de que la formación universitaria debe responder a las realidades actuales de los jóvenes. El docente no puede mantenerse ajeno a los cambios tecnológicos, sociales y culturales que atraviesan a los estudiantes, porque estos influyen directamente en la manera en que aprenden, se comunican y construyen su identidad profesional. Comprendí que enseñar en la actualidad implica no solo transmitir conocimientos científicos, sino también acompañar procesos humanos complejos, ayudando a los estudiantes a desarrollar pensamiento crítico, responsabilidad ética y capacidad de reflexión frente a la realidad que viven.

Reflexión

Esta práctica me permitió comprender que la docencia universitaria no puede centrarse únicamente en los contenidos académicos o en el desarrollo técnico de las asignaturas. Los estudiantes llegan al aula acompañados de experiencias, preocupaciones, expectativas y formas de interpretar la realidad que influyen profundamente en su manera de aprender y relacionarse con los demás.

A través de este ejercicio confirmé que muchos de los desafíos actuales de la educación superior están relacionados con los cambios sociales y tecnológicos que atraviesan a las nuevas generaciones. La influencia de las redes sociales, el acceso inmediato a la información, el uso constante de herramientas digitales y la presencia de problemáticas sociales como la violencia o la incertidumbre laboral forman parte del contexto cotidiano de los estudiantes y afectan directamente sus procesos formativos.

También comprendí que los jóvenes no son un grupo homogéneo. Cada estudiante interpreta la realidad desde experiencias personales, familiares y sociales distintas. Esto significa que el docente no puede asumir que todos aprenden, sienten o reaccionan de la misma manera frente a los procesos educativos. Reconocer esta diversidad me permitió fortalecer una mirada más humana y comprensiva dentro de mi práctica docente.

Otro aspecto importante de esta reflexión fue entender que la universidad tiene una responsabilidad que va más allá de preparar profesionales técnicamente competentes. La educación superior también debe contribuir a la formación de ciudadanos críticos, capaces de analizar la realidad social, participar responsablemente y construir relaciones basadas en el respeto y la convivencia.

En el caso de la formación en enfermería, esta responsabilidad adquiere todavía mayor relevancia, porque el ejercicio profesional implica trabajar directamente con personas, familias y comunidades en situaciones de vulnerabilidad. Por ello, formar profesionales del cuidado también implica fortalecer sensibilidad humana, empatía, pensamiento crítico y compromiso ético.

En este sentido, esta práctica reafirmó la importancia del diálogo dentro del aula. Muchas veces los estudiantes necesitan espacios donde puedan expresar sus ideas, inquietudes y experiencias sin temor a ser juzgados. Comprendí que escuchar a los estudiantes también forma parte de la mediación pedagógica y que el aprendizaje se fortalece cuando existe comunicación auténtica y reflexión compartida.

Finalmente, esta experiencia me permitió reconocer que comprender a los jóvenes no significa justificar todas sus conductas o pensar que las nuevas generaciones son mejores o peores que las anteriores. Significa entender que cada contexto histórico produce nuevas formas de pensar, aprender y relacionarse, y que el docente debe mantenerse abierto a reflexionar críticamente sobre esos cambios para acompañar de mejor manera los procesos formativos.

Actualmente entiendo que enseñar en la universidad implica no solo transmitir conocimientos, sino también comprender las realidades humanas que atraviesan a los estudiantes y construir espacios educativos donde el aprendizaje tenga sentido, reflexión y compromiso social.

Escuchar la voz de los estudiantes en la educación universitaria

La educación universitaria no puede comprenderse únicamente desde la transmisión de contenidos o desde la organización de actividades académicas. El proceso educativo implica necesariamente reconocer a los estudiantes como sujetos con experiencias, percepciones, emociones y formas particulares de interpretar la realidad. En este sentido, Prieto Castillo (2024) plantea la necesidad de “pasar del aprendizaje a las y los aprendices”, lo que implica centrar la atención no solo en aquello que se enseña, sino también en quién aprende, cómo aprende y desde qué contexto construye significado.

La juventud universitaria atraviesa un período caracterizado por la construcción de identidad personal, profesional y social. Durante esta etapa, los estudiantes desarrollan formas de pensamiento, valores, posturas frente a la realidad y expectativas sobre su futuro. Por ello, el rol docente no puede limitarse únicamente a la transmisión de conocimientos disciplinares, sino que debe incorporar procesos de acompañamiento y comprensión de las realidades juveniles (Prieto Castillo, 2024).

Prieto Castillo (2024) también advierte sobre el riesgo del discurso identitario dentro de la educación, entendido como la tendencia a imponer la visión adulta o institucional sin reconocer las experiencias y perspectivas de los estudiantes. Esta situación puede generar relaciones verticales donde el estudiante es visto únicamente como receptor de conocimientos y no como interlocutor activo del proceso educativo. Superar esta lógica implica promover espacios de escucha, diálogo y participación que permitan construir relaciones pedagógicas más horizontales y humanas. Otro aspecto importante es la infantilización en la educación universitaria. Según Prieto Castillo (2024), infantilizar implica limitar la autonomía del estudiante, subestimar sus capacidades críticas o proponer actividades alejadas de su nivel de desarrollo. En el contexto universitario, esta práctica afecta negativamente la construcción de responsabilidad, pensamiento crítico y autonomía profesional. Por ello, es necesario reconocer al estudiante como una persona capaz de analizar, cuestionar y construir conocimiento desde su propia experiencia.

La mediación pedagógica constituye un elemento fundamental dentro de este proceso. Prieto Castillo (2024) señala que el docente no debe limitarse a transmitir información, sino que debe acompañar el aprendizaje mediante estrategias de comunicación, orientación y diálogo. La mediación implica reconocer al estudiante como protagonista del aprendizaje, favorecer la participación y adaptar las prácticas educativas a las características reales del grupo.

En este sentido, la comunicación adquiere un papel central en la educación universitaria. El hecho educativo es profundamente comunicacional, ya que el aprendizaje se construye a través de la interacción entre personas. Cuando existen espacios de escucha y diálogo, los estudiantes pueden expresar sus ideas, cuestionar, reflexionar y construir conocimiento de manera conjunta. Esto favorece no solo el aprendizaje académico, sino también el desarrollo de habilidades sociales, pensamiento crítico y compromiso ético (Prieto Castillo, 2024).

Además, la educación superior debe promover ambientes libres de violencia y relaciones pedagógicas basadas en el respeto. Prieto Castillo (2024) señala que la violencia en el aula no se limita únicamente a agresiones físicas, sino que también puede manifestarse mediante prácticas autoritarias, humillaciones, descalificaciones o imposición rígida del conocimiento. Por ello, la universidad debe convertirse en un espacio donde los estudiantes puedan sentirse escuchados, valorados y acompañados en su proceso formativo.

Desde esta perspectiva, escuchar la voz de los estudiantes adquiere una gran importancia pedagógica. Conocer cómo perciben temas relacionados con la política, los valores, la violencia, la inteligencia artificial o las expectativas frente a la educación superior permite comprender mejor sus realidades y fortalecer prácticas docentes más contextualizadas

y significativas. Escuchar al estudiante no significa perder el rol docente, sino ejercerlo desde una mediación pedagógica más humana, reflexiva y comprometida con la formación integral.

Mi experiencia como estudiante

Cuando fui estudiante universitario, muchas veces sentía que la educación se centraba principalmente en cumplir actividades, aprobar evaluaciones y responder a las exigencias académicas establecidas por cada docente. Aunque existían espacios de participación, en varias ocasiones predominaba una relación bastante vertical donde el profesor era quien dirigía completamente el proceso y el estudiante asumía un rol más receptivo.

Recuerdo que pocas veces se nos preguntaba cómo vivíamos la formación universitaria, cuáles eran nuestras preocupaciones o qué dificultades enfrentábamos fuera del ámbito estrictamente académico. La atención estaba enfocada principalmente en el rendimiento, las calificaciones y el cumplimiento de responsabilidades, mientras que aspectos relacionados con emociones, contexto personal o percepciones sobre la realidad social quedaban muchas veces invisibilizados.

En algunos momentos, sentía que expresar desacuerdo, cuestionar ciertas dinámicas o compartir inquietudes podía interpretarse como falta de compromiso o de respeto hacia la autoridad docente. Por ello, muchos estudiantes preferíamos adaptarnos al sistema antes que expresar opiniones personales. Existía cierta distancia entre la experiencia estudiantil y las decisiones pedagógicas que organizaban nuestra formación.

También recuerdo que algunas actividades universitarias eran desarrolladas desde una lógica muy estructurada y poco flexible, donde se asumía que todos los estudiantes aprendíamos de la misma manera y atravesábamos condiciones similares. En ese momento no tenía claridad sobre conceptos como mediación pedagógica o infantilización, pero ahora puedo reconocer que en ciertas ocasiones se limitaba nuestra autonomía y capacidad de participación dentro del proceso educativo.

Sin embargo, también tuve experiencias distintas con docentes que promovían el diálogo y se interesaban genuinamente por escuchar a los estudiantes. En esas clases el ambiente era diferente: existía mayor confianza para participar, preguntar y reflexionar. Cuando el docente lograba conectar el contenido con nuestra realidad y permitía expresar opiniones, el aprendizaje se volvía mucho más significativo.

En relación con los temas abordados en esta práctica, recuerdo que muchas conversaciones entre compañeros giraban alrededor de preocupaciones sobre el futuro profesional, la situación económica, la presión académica y los cambios sociales que vivíamos como jóvenes universitarios. Aunque estos temas influían claramente en nuestra vida

académica, pocas veces eran incorporados dentro del aula como parte de la reflexión educativa.

Mirando hacia atrás, comprendo que la universidad no solo formó mis conocimientos profesionales, sino también mi manera de relacionarme con otras personas, comprender la realidad y construir mi identidad personal. Estas experiencias me permiten actualmente reconocer la importancia de escuchar a los estudiantes y entender que cada uno llega al aula acompañado de historias, emociones y contextos distintos que también forman parte del aprendizaje.

Aplicación docente

Esta práctica me permitió reflexionar sobre la importancia de escuchar y comprender a los estudiantes dentro del proceso educativo, especialmente en un contexto tan exigente como la formación en enfermería y la preparación para el Examen de Habilitación para el Ejercicio Profesional (EHEP).

En mi experiencia docente, he observado que muchos estudiantes llegan al aula con preocupaciones relacionadas no solo con el aprendizaje académico, sino también con situaciones emocionales, económicas, familiares y sociales que influyen directamente en su desempeño. Sin embargo, durante mucho tiempo, estos aspectos quedaban invisibilizados porque la atención se centraba principalmente en contenidos, calificaciones y resultados.

A partir de esta práctica comprendí que la mediación pedagógica implica también reconocer la realidad de los estudiantes y generar espacios donde puedan expresarse, reflexionar y participar activamente. Por ello, empecé a incorporar dinámicas más dialógicas dentro de mis clases y sesiones de preparación para el EHEP, procurando que los estudiantes no se limiten únicamente a responder preguntas, sino que también puedan argumentar, compartir experiencias y construir significado desde su propio contexto.

Uno de los aspectos que más llamó mi atención fue la necesidad de evitar prácticas de infantilización dentro de la educación superior. Comprendí que muchas veces, de manera inconsciente, el docente puede limitar la autonomía del estudiante al asumir que necesita únicamente instrucciones rígidas o control constante. A partir de esta reflexión, he procurado fortalecer actividades que promuevan mayor autonomía, análisis crítico y responsabilidad profesional.

Por ejemplo, en el análisis de casos clínicos, ahora intento que los estudiantes participen más activamente en la construcción de decisiones, permitiéndoles justificar sus respuestas, debatir alternativas y reflexionar sobre las implicaciones éticas y humanas del cuidado. Esto ha

favorecido no solo el razonamiento clínico, sino también la seguridad para expresar ideas y defender criterios profesionales.

También, esta práctica me permitió reflexionar sobre la importancia de la comunicación dentro del aula. He comprendido que la forma en que el docente escucha, corrige y se relaciona con los estudiantes influye directamente en el clima pedagógico y en la motivación para aprender. Por ello, procuro mantener una comunicación más cercana, respetuosa y orientadora, especialmente en situaciones donde los estudiantes presentan inseguridad o temor frente al error.

En relación con los temas trabajados en la práctica, también identifiqué que muchos estudiantes tienen inquietudes importantes sobre tecnología, inteligencia artificial, violencia, política y futuro profesional. Esto me hizo comprender que la universidad no puede mantenerse desconectada de las realidades sociales que viven los jóvenes. Por ello, intento vincular los contenidos académicos con situaciones reales y promover espacios de reflexión crítica dentro de la formación profesional.

En el contexto de enfermería, esta mirada resulta fundamental, porque el cuidado humano exige profesionales capaces no solo de aplicar conocimientos técnicos, sino también de comprender contextos, escuchar a las personas y actuar con sensibilidad ética y social.

Reflexión

Esta práctica me permitió comprender que la educación universitaria no puede construirse desde relaciones distantes o exclusivamente centradas en contenidos académicos. Escuchar a los estudiantes y reconocer sus experiencias, preocupaciones y formas de pensar constituye una parte fundamental del proceso formativo.

A lo largo de esta reflexión confirmé que muchas veces la universidad se enfoca principalmente en el rendimiento académico y deja en segundo plano la dimensión humana del aprendizaje. Sin embargo, los estudiantes no llegan al aula únicamente como receptores de información; llegan acompañados de contextos sociales, emociones, expectativas y conflictos que influyen directamente en su manera de aprender y participar.

También comprendí que algunas prácticas educativas pueden limitar la autonomía de los estudiantes cuando se desarrollan desde relaciones demasiado verticales o desde una lógica de control permanente. La infantilización dentro de la educación superior no siempre ocurre de forma evidente, pero puede manifestarse cuando el docente subestima la capacidad crítica del estudiante o restringe excesivamente su participación y toma de decisiones.

Esta experiencia me permitió reflexionar sobre la importancia de construir relaciones pedagógicas más horizontales y dialógicas, donde el estudiante sea reconocido como sujeto

activo del aprendizaje. Escuchar no significa perder autoridad docente, sino ejercerla desde una postura más humana, reflexiva y respetuosa.

En base a lo expuesto, confirmé que la comunicación dentro del aula tiene un impacto profundo en el aprendizaje. La manera en que el docente habla, escucha, corrige y acompaña puede fortalecer la confianza del estudiante o, por el contrario, generar temor e inseguridad. Por ello, la mediación pedagógica requiere sensibilidad, coherencia y responsabilidad ética. En el contexto de la formación en enfermería, esta reflexión adquiere todavía mayor importancia. El cuidado profesional exige empatía, escucha y respeto hacia las personas; por ello, resulta necesario que la formación universitaria también se construya desde esos mismos principios. No sería coherente formar profesionales del cuidado mediante prácticas pedagógicas deshumanizadas o poco sensibles frente a las realidades estudiantiles.

Además, esta práctica me hizo reconocer que las nuevas generaciones enfrentan desafíos distintos relacionados con tecnología, cambios sociales, incertidumbre laboral y transformaciones culturales. Como docente, comprendí que no puedo permanecer ajeno a estas realidades, porque influyen directamente en la manera en que los estudiantes aprenden, se relacionan y construyen su identidad profesional.

Finalmente, esta experiencia reafirmó mi convicción de que la educación superior debe orientarse hacia una formación integral. Más allá de transmitir conocimientos técnicos, la universidad tiene la responsabilidad de formar personas capaces de pensar críticamente, dialogar, convivir y actuar con responsabilidad social y ética.

Actualmente entiendo que enseñar también implica aprender a escuchar. Y que muchas veces, comprender verdaderamente a los estudiantes puede transformar profundamente la práctica docente.

La violencia en el aula universitaria y la necesidad de una educación humanista

La violencia educativa no siempre se manifiesta mediante agresiones visibles o explícitas. En muchos casos aparece de manera silenciosa a través de prácticas pedagógicas que generan miedo, inseguridad, desvalorización o limitación de la autonomía estudiantil. Estas dinámicas suelen normalizarse dentro de la educación superior bajo discursos de exigencia, disciplina o formación del carácter profesional.

Desde esta perspectiva, la violencia en el aula universitaria puede expresarse mediante formas de comunicación descalificadoras, relaciones excesivamente verticales, ridiculización del error, imposición autoritaria o mecanismos de control que afectan la seguridad emocional y académica del estudiante. Aunque muchas veces estas prácticas son consideradas “normales”

dentro de la cultura universitaria, producen efectos importantes en la participación, confianza y construcción profesional de los estudiantes.

Prieto Castillo (2024) sostiene que la mediación pedagógica debe favorecer relaciones basadas en interlocución, acompañamiento y reconocimiento del estudiante como sujeto activo del aprendizaje. Cuando la relación educativa se organiza desde el miedo o la imposición, el aprendizaje pierde sentido formativo y se convierte únicamente en cumplimiento de tareas o reproducción de respuestas.

También, la infantilización dentro de la educación superior constituye otra forma de violencia pedagógica. Esta ocurre cuando el estudiante es tratado como incapaz de tomar decisiones, reflexionar críticamente o participar activamente en la construcción del aprendizaje. En lugar de fortalecer autonomía profesional, estas prácticas favorecen dependencia y pasividad académica.

En carreras relacionadas con el cuidado humano, como enfermería, esta problemática adquiere especial relevancia. Resulta contradictorio formar profesionales orientados al cuidado, la empatía y el respeto mediante dinámicas pedagógicas basadas en humillación, temor o desvalorización del estudiante. A partir de esta práctica fue posible reflexionar críticamente sobre cómo ciertas formas de violencia se encuentran normalizadas dentro de la educación universitaria y sobre la necesidad de transformar las relaciones pedagógicas hacia modelos más respetuosos, reflexivos y humanizantes.

Mi experiencia como estudiante

Cuando fui estudiante universitario de Enfermería, muchas veces normalicé ciertas prácticas educativas que actualmente las comprendo como formas de violencia pedagógica. En ese momento, varias dinámicas eran vistas como parte habitual de la formación universitaria y especialmente de carreras relacionadas con el área de la salud, donde la exigencia académica suele justificarse como preparación para escenarios profesionales complejos.

Recuerdo clases donde predominaba una relación bastante vertical entre docente y estudiante. En algunos casos, participar implicaba exponerse a correcciones bruscas, comentarios irónicos o respuestas que generaban incomodidad frente al grupo. Como consecuencia, muchos estudiantes preferíamos guardar silencio antes que equivocarnos públicamente.

Durante las prácticas clínicas también existía una presión constante relacionada con el desempeño y el temor al error. El estudiante debía demostrar seguridad incluso cuando todavía estaba aprendiendo. En ocasiones, equivocarse no era entendido como parte natural del proceso formativo, sino como señal de incapacidad o falta de preparación.

Además, había momentos donde predominaba una lógica muy centrada en obedecer instrucciones sin demasiado espacio para cuestionar, argumentar o reflexionar críticamente. Muchas decisiones debían aceptarse sin discusión y el estudiante asumía un rol bastante pasivo dentro del aprendizaje. En ese momento no lo analizaba profundamente, pero actualmente me doy en cuenta que estas dinámicas limitaban el desarrollo de autonomía y pensamiento crítico.

También recuerdo situaciones donde algunos estudiantes eran etiquetados según su rendimiento académico, participación o personalidad. Quienes tenían más dificultad para expresarse o responder rápidamente podían sentirse invisibilizados o poco valorados dentro del aula. Esto generaba inseguridad y afectaba la confianza para participar activamente en el proceso educativo.

Sin embargo, también tuve experiencias distintas con docentes que mantenían una exigencia académica alta sin recurrir a la humillación o al miedo. Eran profesores que corregían orientando, permitían preguntas y generaban espacios de diálogo más respetuosos. En esos ambientes el aprendizaje se sentía diferente: existía más tranquilidad, mayor confianza y más disposición para participar.

Mirando hacia atrás, comprendo que muchas prácticas violentas dentro de la educación superior estaban tan naturalizadas que rara vez eran cuestionadas. Algunas incluso eran interpretadas como necesarias para “formar carácter” o preparar al estudiante para el estrés profesional.

Ahora entiendo que la formación universitaria no debería construirse desde el temor o la desvalorización, sino desde relaciones pedagógicas que permitan aprender con responsabilidad, autonomía y respeto. Estas experiencias influyeron profundamente en mi manera actual de comprender la docencia y en la necesidad de construir ambientes educativos más humanos y reflexivos dentro de la formación en enfermería.

Aplicación docente

Esta práctica me permitió analizar críticamente varias dinámicas presentes dentro de la educación universitaria y reconocer cómo algunas formas de violencia pedagógica pueden reproducirse de manera inconsciente dentro de la práctica docente.

En mi experiencia actual como docente y capacitador para el EHEP, comprendí que la presión académica, el miedo al error y la ansiedad frente a las evaluaciones son experiencias frecuentes en los estudiantes de enfermería. Durante mucho tiempo, dentro de la formación en salud, estas emociones han sido consideradas normales e incluso necesarias para mantener la

exigencia académica. Sin embargo, esta práctica me llevó a cuestionar profundamente esa idea.

A partir de esta reflexión, comencé a revisar la manera en que organizo mis clases, evaluaciones y espacios de interacción con los estudiantes. Uno de los primeros cambios fue transformar la forma de abordar el error. Actualmente intento que el estudiante no perciba la equivocación como una humillación o fracaso definitivo, sino como una oportunidad de análisis y aprendizaje.

Por ejemplo, durante el análisis de casos clínicos tipo EHEP, procuro que las respuestas incorrectas sean discutidas desde el razonamiento clínico y no desde la descalificación. Cuando un estudiante comete un error, intento orientar mediante preguntas y retroalimentación dialogada, evitando respuestas que generen vergüenza o inseguridad frente al grupo.

También reflexioné sobre la importancia del lenguaje docente. Comprendí que expresiones aparentemente simples pueden afectar profundamente la seguridad académica y emocional del estudiante. Por ello, he intentado mantener una comunicación más respetuosa, clara y orientadora, especialmente en contextos de alta presión académica. Otro aspecto importante fue cuestionar ciertas prácticas de infantilización dentro de la educación superior. Reconocí que, en ocasiones, el docente puede limitar la autonomía del estudiante cuando controla excesivamente las actividades o no permite espacios reales de argumentación y participación. A partir de esta experiencia, empecé a incorporar dinámicas donde los estudiantes deben justificar decisiones clínicas, defender criterios y participar activamente en la construcción del análisis.

En la preparación para el EHEP, esto ha significado pasar de una enseñanza centrada únicamente en memorizar respuestas hacia espacios donde el estudiante desarrolla pensamiento crítico y razonamiento clínico fundamentado. Comprendí que formar profesionales implica permitir que el estudiante piense, cuestione y construya seguridad profesional progresivamente.

De la misma forma, esta práctica fortaleció mi interés por construir ambientes pedagógicos donde exista exigencia académica sin recurrir al miedo como mecanismo de control. Considero que es posible mantener rigor y responsabilidad profesional desde relaciones basadas en respeto, orientación y acompañamiento.

Reflexión

Esta práctica me permitió comprender que la violencia educativa muchas veces se encuentra profundamente normalizada dentro de la educación superior, especialmente en

carreras relacionadas con las ciencias de la salud, donde históricamente se ha asociado la exigencia académica con dinámicas de presión, temor y rigidez excesiva.

Antes de desarrollar esta reflexión, muchas de estas prácticas podían parecerme parte habitual del proceso formativo. Sin embargo, al analizar críticamente las relaciones pedagógicas dentro del aula universitaria, comprendí que existen formas de violencia que no siempre son visibles, pero que afectan significativamente la seguridad, autonomía y participación del estudiante.

Uno de los aspectos que más me hizo reflexionar fue reconocer cómo el miedo al error puede convertirse en una barrera para el aprendizaje. Cuando el estudiante participa únicamente para evitar equivocarse o ser juzgado, el proceso educativo pierde gran parte de su sentido formativo. En lugar de promover pensamiento crítico y reflexión, se favorece una lógica centrada únicamente en responder correctamente o cumplir instrucciones.

También comprendí que la infantilización dentro de la educación universitaria limita profundamente el desarrollo profesional. Tratar al estudiante como alguien incapaz de pensar, decidir o argumentar contradice los objetivos de una formación universitaria orientada a construir autonomía y criterio profesional. En una profesión como enfermería, donde constantemente deben tomarse decisiones complejas frente al cuidado humano, esta autonomía resulta esencial.

Esta experiencia me permitió reconocer que la autoridad docente no debe construirse desde el temor o la desvalorización. La verdadera autoridad pedagógica surge del conocimiento, la coherencia, la capacidad de orientar y la construcción de relaciones respetuosas dentro del proceso educativo.

Así mismo, confirmé que el modo en que enseñamos tiene un impacto profundo en la manera en que los futuros profesionales se relacionarán posteriormente con otras personas. En enfermería, formar desde dinámicas autoritarias o deshumanizadas resulta contradictorio frente a una profesión centrada en el cuidado, la empatía y el respeto por la dignidad humana.

También comprendí que transformar la educación no depende únicamente de reformas institucionales amplias, sino de pequeñas decisiones cotidianas dentro del aula. Escuchar con atención, orientar sin humillar, permitir la participación y reconocer el error como parte del aprendizaje son acciones que pueden modificar profundamente la experiencia universitaria del estudiante.

Finalmente, esta práctica fortaleció mi convicción de que la docencia universitaria implica una responsabilidad ética permanente. Enseñar no significa ejercer poder sobre el

estudiante, sino acompañar procesos de formación profesional y humana desde el respeto, la reflexión y la construcción de autonomía.

Actualmente comprendo que una educación verdaderamente formativa no debería producir miedo ni silencio, sino pensamiento crítico, confianza y capacidad de transformación profesional y humana.

El discurso pedagógico y la mediación comunicativa en la formación en enfermería

La educación universitaria constituye un proceso de transmisión cultural influenciado por estructuras sociales, relaciones de poder y formas específicas de organización del conocimiento. Desde esta perspectiva, el discurso pedagógico no se limita a la transferencia mecánica de asignaturas, sino que se define como el conjunto de reglas que regulan la producción, distribución y reproducción del saber dentro del aula, reflejando el control social del entorno educativo (Maldonado-Díaz, 2022).

Este discurso se materializa a través de dos dimensiones complementarias: el discurso instruccional, enfocado en la transmisión de contenidos y competencias técnicas disciplinares, y el discurso regulativo, encargado de establecer las normas, valores y pautas de comportamiento (Maldonado-Díaz, 2022). La puesta en práctica de ambos discursos está determinada por la clasificación que marca los límites entre contenidos y roles y el enmarcamiento, que regula el grado de control docente sobre la selección de temas, el ritmo de enseñanza y el margen de participación estudiantil (Maldonado-Díaz, 2022).

A partir de esta estructura, la enseñanza se materializa como un fenómeno eminentemente comunicativo y bidireccional, donde es indispensable superar los modelos tradicionales verticales y promover la participación activa del estudiante a través de la retroalimentación (Hernández-Carrera, 2019).

En este sentido, la calidad del aprendizaje se vincula directamente a la capacidad expresiva del docente, quien comunica de manera constante mediante estímulos verbales, vocales, físicos y situacionales (Hernández-Carrera, 2019).

Elementos como la entonación, el lenguaje corporal y uso consciente del espacio y las distancias en el aula influyen de forma directa en el involucramiento y la atención del grupo (Hernández-Carrera, 2019). Por lo tanto, el entorno físico y la disposición del mobiliario no son detalles decorativos, sino factores que configuran y median las posibilidades de interacción y análisis colectivo dentro del espacio formativo.

Sin embargo, esta interacción también exige una mirada profunda hacia la forma en que se presenta el conocimiento. Como sostiene Prieto Castillo (2024), "la forma educa", lo cual significa que la estructura, claridad y expresividad con la que se organiza un contenido

determinan su potencial de apropiación y goce por parte del estudiante. Cuando la enseñanza se reduce al "contenidismo" rígido y sobrecargado, la comunicación se rompe y el aprendizaje se mecaniza, agudizando el desfase contemporáneo entre la tradición universitaria lineal y los nuevos lenguajes de los jóvenes, caracterizados por la rapidez y el predominio de la imagen (Prieto-Castillo, 2024).

Frente a esto, la incorporación de recursos tecnológicos por sí sola no garantiza una mejora si carece de un sustento pedagógico adecuado (Prieto Castillo, 2024). La comunicación educativa requiere, en consecuencia, de una mediación pedagógica que articule éticamente el contenido, la forma y el contexto real para posibilitar una verdadera construcción de significados (Prieto-Castillo, 2024; Hernández-Carrera, 2019).

Mi experiencia como estudiante

Cuando fui estudiante universitario, los conceptos vinculados al discurso pedagógico, la clasificación o la proxémica no formaban parte de mis reflexiones cotidianas, pero hoy comprendo que determinaban por completo mi experiencia dentro del aula y en los entornos de práctica hospitalaria. En estos años, la interacción educativa estaba marcada por una estructura predominantemente vertical, donde el discurso instruccional, la transmisión de contenidos teóricos y protocolos clínicos se imponía de forma lineal y con una fuerte carga expositiva por parte de los docentes. La mayor parte del aprendizaje dependía de la revisión manual de textos extensos, apuntes y búsquedas autónomas en la biblioteca, lo que generaba un ritmo de enseñanza rígido y en ocasiones un marcado contenidismo que dejaba poco margen para la retroalimentación bidireccional o la construcción conjunta del conocimiento.

En cuanto al discurso regulativo, es decir, la internalización de las normas, valores y pautas de comportamiento dentro de la profesión, la formación en salud solía proveer de dinámicas de control muy estrictas bajo el argumento de "formar el carácter profesional" para escenarios de alta presión. Esto se evidenciaba con fuerza en la comunicación no verbal y el manejo del espacio en el aula. Recuerdo que la disposición física del mobiliario, habitualmente organizado en filas fijas y orientadas de manera unidireccional hacia el frente, reforzaba de forma implícita la autoridad absoluta del profesor y limitaba drásticamente la interacción horizontal entre compañeros.

También, los estímulos vocales y corporales de ciertos docentes jugaban un papel decisivo en nuestra seguridad académica y emocional; expresiones serias, tonos de voz autoritarios o correcciones bruscas ante el grupo generaban un clima pedagógico dominado por el temor al error. Equivocarse públicamente o manifestar dudas no se percibía como parte natural del proceso formativo, sino como una exposición que provocaba incomodidad o

vergüenza. Como consecuencia directa de este enmarcamiento tan rígido, muchos estudiantes preferíamos guardar silencio y adoptar un rol receptivo y pasivo antes que arriesgarnos a participar activamente, normalizando prácticas que, a la luz de mi formación actual, rompían la comunicación y restringían el desarrollo genuino de la autonomía y el pensamiento crítico.

Aplicación docente

En mi práctica actual como docente capacitador para el Examen de Habilitación para el Ejercicio Profesional (EHEP), la comprensión de la estructura del discurso pedagógico y la mediación comunicativa ha transformado la manera en que organizo, comunico y aplico el conocimiento dentro del aula. He comprendido que mi labor no se limita a explicar contenidos temáticos aislados, sino a guiar un proceso estratégico donde el estudiante desarrolle criterio clínico y capacidad de resolución frente a situaciones complejas. En este contexto, identifiqué que uno de los principales problemas de los estudiantes de Enfermería no es la ausencia total de conocimientos, sino la marcada dificultad para interpretar las preguntas de opción múltiple, integrar conceptos fisiopatológicos y tomar decisiones fundamentadas bajo presión. Por ello, considero que mi discurso pedagógico debe orientarse de forma prioritaria hacia la forma en que el contenido es comprendido y utilizado por el alumno.

Para responder a estas exigencias, he diseñado e incorporado un itinerario de capacitación progresivo estructurado en cuatro fases clave:

- **Fase Diagnóstica:** Consiste en una evaluación inicial que permite identificar con precisión los vacíos de conocimiento y las áreas críticas del grupo. Este proceso no solo orienta de manera científica mi planificación didáctica, sino que favorece la autoevaluación, permitiendo que el estudiante reconozca sus propias debilidades y asuma un rol corresponsable y activo en su aprendizaje.
- **Fase de Nivelación:** Centrada en priorizar y consolidar los contenidos teóricos esenciales y las normativas del Ministerio de Salud Pública del Ecuador que tienen mayor peso tanto en el perfil del examen como en la futura práctica profesional, evitando el contenidismo generalizado.
- **Fase de Entrenamiento:** Espacio dedicado rigurosamente a la resolución y desarticulación de preguntas tipo EHEP y el análisis de casos clínicos complejos. Aquí, el error deja de ser un motivo de sanción o vergüenza y se transforma en una valiosa oportunidad de aprendizaje mediante la retroalimentación dialogada.
- **Fase de Simulación:** Instancia final que reproduce fielmente las condiciones reales del examen formal, permitiendo entrenar a los estudiantes en la toma de decisiones clínicas rápidas y eficientes bajo escenarios de estrés y control de tiempo.

A pesar de tener clara esta estructura en mi discurso instruccional, mi propia autoevaluación docente me permite reconocer que me encuentro en una etapa de transición intermedia donde coexisten avances significativos y aspectos pendientes por consolidar. Entre los avances, destaca el paso progresivo de una enseñanza netamente memorística hacia una centrada en el razonamiento, así como el fortalecimiento de un clima de aula basado en la cercanía y la confianza, lo cual ha mejorado la proxémica y la disposición de los estudiantes para expresar dudas.

Reflexión

La reconstrucción de mi discurso pedagógico y el análisis de la mediación comunicativa en este capítulo me han permitido entender que la docencia universitaria, especialmente en una disciplina tan humana como la Enfermería, conlleva una profunda responsabilidad ética. La forma en que nos comunicamos, los silencios que guardamos, la distancia que establecemos en el aula y la manera en que estructuramos el contenido no son decisiones técnicas aisladas; son actos políticos y pedagógicos que educan por sí mismos y que definen el tipo de profesional que estamos ayudando a formar.

Comprender que la forma educa me ha llevado a cuestionar el contenidismo tradicional y a valorar la necesidad de crear puentes expresivos que conecten con los lenguajes actuales de los estudiantes, sin perder por ello el rigor que exige la preparación para el Examen de Habilitación para el Ejercicio Profesional (EHEP). El error de los alumnos ya no puede ser visto como una falla que se sanciona desde la verticalidad, sino como el punto de partida indispensable para una retroalimentación dialogada y significativa. También, reconocer que todavía me encuentro en una etapa de transición intermedia donde a veces predomina mi rol expositivo sobre la deducción del estudiante me confronta con la necesidad de seguir buscando un equilibrio deliberado en el enmarcamiento pedagógico, donde el verdadero protagonismo le pertenezca al aprendiz.

Finalmente, esta práctica reafirma mi convicción de que una educación de calidad en salud no puede basarse en el temor, el monólogo o el distanciamiento proxémico. Formar a los futuros profesionales que cuidarán de la vida humana requiere coherencia: no se puede enseñar a cuidar desde dinámicas que silencian o desvalorizan. La verdadera mediación pedagógica consiste en transformar el aula en un espacio de comunicación democrática, empatía y acompañamiento mutuo, donde la palabra circule libremente y donde el conocimiento se construya como una herramienta de transformación profesional y humana.

Lenguajes mediáticos, percepción juvenil y mediación pedagógica en la educación superior

El avance acelerado de las tecnologías virtuales y la consolidación de nuevos formatos digitales en el siglo XXI han transformado de manera profunda las dinámicas de percepción y comunicación en la juventud. Esta realidad plantea un desafío directo para la docencia universitaria, cuya estructura discursiva tradicional suele priorizar la transmisión lineal de información por sobre las necesidades lúdicas e interactivas de los estudiantes (Prieto Castillo, 2024).

Al analizar este fenómeno, se evidencia una clara tensión entre la universidad históricamente configurada como una institución de "públicos cautivos" donde la asistencia y la atención se imponen por normatividad y los medios de difusión colectiva, los cuales están gobernados por la denominada ley del espectáculo (Prieto Castillo, 2024).

Esta ley no busca la reflexión pausada, sino capturar el interés inmediato del usuario a través de constantes comunicativas específicas: la personalización, que humaniza y aproxima los mensajes; la fragmentación, que rompe las grandes unidades de información; el encogimiento de los tiempos, que exige dinamismo y brevedad; y la interlocución, que simula un diálogo constante con el espectador (Prieto Castillo, 2024). Estas constantes comunicativas han encontrado su máxima expresión en formatos modernos como el dibujo animado, el videoclip y, de manera más reciente, en plataformas como TikTok, los cuales moldean la mente y las estructuras perceptivas de las nuevas generaciones. Los jóvenes universitarios actuales desarrollan su aprendizaje bajo una matriz cultural donde la imagen, la rapidez y la interactividad son la norma, lo que genera un desfase natural cuando se enfrentan a aulas de clase que replican el modelo tradicional del texto extenso y la exposición monótona (Prieto Castillo, 2024).

Ante este escenario, la práctica docente no puede responder con el rechazo o la ignorancia de estos lenguajes mediáticos, sino con un esfuerzo consciente por comprenderlos y asimilarlos. Sin embargo, es fundamental advertir que el uso de la tecnología y de los formatos digitales dentro de la academia no debe entenderse como un fin en sí mismo; la introducción irreflexiva de videos o dinámicas interactivas sin un propósito formativo claro encierra el riesgo de trivializar el conocimiento, reduciendo el acto educativo a una mera búsqueda de entretenimiento superficial (Prieto Castillo, 2024).

Por lo tanto, la incorporación de los lenguajes mediáticos en la educación superior exige estar respaldada por una propuesta de mediación pedagógica dotada de un sólido compromiso ético y social. Bajo esta perspectiva, el docente que utiliza recursos digitales debe constituirse en un modelo social: un referente positivo que no solo transmite información verificada

científicamente con una secuencia lógica, sino que enseña a aprender y ayuda a comprender la complejidad del entorno (Prieto Castillo, 2024).

En disciplinas críticas como las ciencias de la salud y la enfermería, esta mediación implica diseñar y seleccionar materiales que respeten el valor del saber, la frescura expresiva y el acompañamiento humano, priorizando la calidad educativa y la responsabilidad social por encima de la búsqueda de visualizaciones o el impacto superficial (Prieto Castillo, 2024). Mi experiencia como estudiante

Cuando recuerdo mis años como estudiante en la carrera de Enfermería, me doy cuenta de que mi forma de pensar y de prestar atención ya estaba muy acostumbrada al ritmo de las pantallas, los videos y la tecnología que usaba todos los días en mi vida diaria. Sin embargo, al entrar a las clases, la realidad era totalmente diferente. Nos encontrábamos en una universidad muy tradicional, donde el aprendizaje dependía casi por completo de la obligación y una explicación muy monótona por parte de los profesores. La mayoría de las materias se basaban en leer libros clínicos larguísimos, revisar diapositivas llenas de texto que los docentes repetían de memoria y escuchar explicaciones aburridas que duraban horas, sin tomar en cuenta que nosotros, como jóvenes, necesitábamos dinámicas más interactivas y visuales.

Esta diferencia causaba un claro desinterés. Mientras que fuera de la universidad me llamaban la atención los contenidos rápidos, dinámicos y con muchas imágenes, dentro del aula el ritmo de enseñanza era muy lento y se enfocaba solo en acumular teoría. Recuerdo la frustración de sentir que en la carrera de Enfermería se rechazaba la creatividad visual, porque los profesores pensaban que para que una clase fuera científica tenía que ser aburrida. Esa falta de adaptación hacía que la comunicación entre docentes y estudiantes se rompiera, provocando un cansancio mental que nos obligaba a estudiar solo por pasar la materia o por cumplir con un examen de memoria, en lugar de disfrutar y entender de verdad lo que estábamos aprendiendo.

Aplicación docente

En mi práctica actual como docente y tutor en las rotaciones hospitalarias de Enfermería, vivo de cerca el desafío de enseñar a una generación de estudiantes que piensa y aprende a través de formatos digitales rápidos, como los videos de TikTok. Reconozco que en el hospital es muy difícil competir contra la ley del espectáculo de las redes sociales y el uso del celular. Muchas veces noto que a los alumnos les cuesta concentrarse en explicaciones teóricas largas o en la lectura de guías clínicas extensas, ya que están acostumbrados a recibir información fragmentada, visual y en pocos segundos. Esto genera una tensión constante en el

día a día, porque la formación médica exige un rigor y un tiempo de análisis que los medios digitales actuales suelen ignorar.

Frente a esta realidad, he intentado que, en lugar de prohibir el uso de la tecnología o imponer clases monótonas, busco adaptar mi manera de comunicar. Por ejemplo, utilizo casos clínicos cortos, esquemas muy visuales o plataformas interactivas para capturar su interés de inmediato, imitando esa rapidez y personalización que ellos buscan en las pantallas, pero sin perder la rigurosidad científica. Intento ser un docente cercano, un modelo que los acompañe en la práctica y les enseñe a filtrar la enorme cantidad de información que encuentran en internet, demostrándoles que los entornos virtuales pueden ser herramientas de estudio muy potentes si se usan con responsabilidad y criterio profesional.

Reflexión

Esta práctica me deja una gran lección sobre la responsabilidad que tengo al pararme frente a un aula o acompañar a los estudiantes en un hospital. Me ayuda a entender que no puedo cerrar los ojos ante la realidad tecnológica en la que viven los jóvenes hoy en día. Negar la existencia de las redes sociales o enojarme porque los alumnos se distraen con el celular no resuelve el problema. El verdadero reto está en aprender a usar esos mismos lenguajes a favor de la educación. He comprendido que la forma educa y que adaptar los contenidos para que sean más visuales y dinámicos no significa quitarle seriedad a la Enfermería, sino todo lo contrario: es buscar la manera de que el conocimiento realmente conecte con ellos y se quede en sus mentes. Sin embargo, el límite es claro, no se trata de transformar la clase en un show de entretenimiento superficial, sino de usar la creatividad para despertar su pensamiento crítico. Mi meta final como docente es ser ese referente o modelo social que no solo les transmite datos, sino que los acompaña con empatía y les enseña a usar la información con un verdadero compromiso humano y profesional.

El sentido pedagógico, la evolución del aprendizaje y las estrategias activas en la universidad

La práctica docente en la educación superior actual se mueve en una tensión constante entre la construcción de un significado profundo y el riesgo de caer en la rutina o el sinsentido (Prieto Castillo, 2024).

Tradicionalmente, se ha visto a la docencia como un sacrificio donde el educador debe anularse a sí mismo, pero la pedagogía moderna rechaza esta idea, ya que un docente desgastado no puede transmitir el entusiasmo necesario para motivar a otros (Prieto Castillo, 2024).

Esta auto-preservación se vincula con la ética del género humano, la cual propone una triada inseparable entre el individuo, la sociedad y la especie, si el educador descuida su propia integridad, se rompe este equilibrio y se limita la capacidad de formar desde la solidaridad y la comprensión mutua (Morin, 1999). Por lo tanto, el sentido auténtico de la universidad aparece cuando el aula se transforma en un espacio de interaprendizaje donde profesores y alumnos se enriquecen de forma mutua y humana, alejándose de la transmisión mecánica de datos burocráticos (Ovalles Pabón, 2014; Prieto Castillo, 2024).

Cuando una organización se estanca, cae en procesos entrópicos como el aburrimiento y el desinterés, lo que obliga a renovar la enseñanza alrededor de saberes clave, como el estudio del error y la ilusión, la enseñanza de la condición humana y la construcción de un conocimiento pertinente que conecte la teoría con los problemas globales del contexto real (Morin, 1999; Prieto Castillo, 2024).

Para recuperar esta experiencia con sentido, es necesario revisar cómo ha evolucionado la forma de entender el aprendizaje. Durante mucho tiempo, el conductismo redujo la educación a un control externo de estímulos, respuestas y refuerzos observables, dejando de lado los procesos internos de la mente; aunque este modelo sigue presente en los tutoriales informáticos paso a paso, resulta muy limitado en la educación superior debido a que no puede predecir las reacciones de un estudiante con experiencias previas (Prieto Castillo, 2024; Siemens, 2004).

Frente a esto, surgieron las teorías mediacionales y el constructivismo, demostrando que el alumno no es pasivo, sino que responde utilizando su memoria y reestructurando sus propios esquemas mentales al interactuar con el medio ambiente y cooperar con sus pares (Prieto Castillo, 2024).

Así, el aprendizaje significativo se define como aquel que se articula de manera profunda con las vivencias previas del sujeto, abriéndole la mente a nuevas formas de entender su entorno, a diferencia de la memorización tradicional (Prieto Castillo, 2024). Además, la perspectiva dialéctica introduce la dimensión social del lenguaje, donde la labor docente se entiende como un acompañamiento que actúa desde el potencial del alumno para ofrecerle los apoyos necesarios en su construcción profesional (Prieto Castillo, 2024).

En la actualidad, este diálogo teórico se complementa con el conectivismo, el cual responde a una era digital donde el conocimiento crece de forma exponencial y se vuelve obsoleto con rapidez (Ovalles Pabón, 2014; Siemens, 2004). Esta postura plantea que el aprendizaje ya no ocurre solo dentro del cerebro, sino que reside fuera de nosotros, en dispositivos tecnológicos, redes y bases de datos, lo que convierte a la habilidad de saber

dónde encontrar la información en una meta habilidad indispensable vinculada al aprendizaje móvil o m-learning (Ovalles Pabón, 2014; Siemens, 2004).

Mi experiencia como estudiante

Al recordar mi época como estudiante en la carrera de Enfermería, me doy cuenta de que muchas de las materias que recibí estaban organizadas bajo un modelo muy tradicional y conductista. La enseñanza se basaba casi siempre en estímulos y respuestas repetitivas, donde el profesor era el único que tenía la verdad y nosotros debíamos memorizar protocolos clínicos de forma mecánica. En las evaluaciones, el éxito dependía de repetir textualmente lo que decían los libros o las diapositivas del docente. Si nos alejábamos de esa respuesta exacta, éramos sancionados con malas notas. Esta forma de educar generaba mucha presión y el examen tradicional se convertía en un momento de miedo y tensión, en lugar de ser un espacio para demostrar lo que realmente habíamos comprendido.

Por suerte, esta realidad cambiaba por completo cuando ingresábamos a los laboratorios de simulación y a las prácticas hospitalarias reales. Ahí es donde la educación tomaba un verdadero sentido para mí, conectándose con lo que los autores llaman constructivismo y aprendizaje significativo. En esos entornos, el conocimiento ya no era una teoría aburrida que había que memorizar, sino algo vivo. Al interactuar con mis compañeros para resolver un caso clínico o al atender a un paciente real bajo la guía de un tutor, yo mismo iba construyendo mis habilidades y reestructurando lo que sabía. El error en el laboratorio dejaba de ser un motivo de castigo y se transformaba en una oportunidad para analizar qué había fallado y cómo mejorar. Esas experiencias prácticas, compartidas con otros, fueron las que realmente le dieron un rumbo a mi formación y me abrieron la mente para entender el verdadero valor humano de mi profesión.

Aplicación docente

En mi práctica actual como docente y capacitador para el Examen de Habilitación para el Ejercicio Profesional (EHEP), la realización de esta entrevista a mi compañera docente de la Universidad Católica de Cuenca se convirtió en una experiencia de aprendizaje fundamental. Escuchar cómo ella, siendo una enfermera investigadora y responsable de la prevención de infecciones en el Hospital José Carrasco Arteaga, logra conectar la realidad de los pasillos hospitalarios con el aula de clase, me dio una visión mucho más clara de lo que significa una docencia con sentido. Me hizo dar cuenta de que para combatir la rutina y la teoría vacía del sistema, es vital trasladar casos vivos a los estudiantes, obligándolos a razonar y tomar decisiones en primera persona, tal como ella lo hace.

Este diálogo también me ayudó a autoevaluar mi propia evolución y el uso que le doy a las herramientas digitales. Al igual que la profesional entrevistada, he ido dejando atrás de forma definitiva las evaluaciones memorísticas basadas en el miedo y el rol donde el docente es el dueño absoluto de la palabra, avanzando hacia espacios donde el alumno es el verdadero protagonista. Además, la entrevista reforzó mi idea de utilizar las plataformas virtuales y los chats académicos como una extensión del aula, lo que se alinea con el conectivismo. Uso estos canales para mantener una conectividad constante fuera del horario universitario, compartiendo artículos científicos de alto nivel en Enfermería y resolviendo dudas en tiempo real.

Lo más valioso que aplico ahora en mi día a día es la firme convicción de construir un entorno formativo seguro: me esfuerzo para que en mis sesiones el error se discuta desde el razonamiento clínico y la confianza mutua, eliminando el temor al castigo para que los estudiantes afirmen su propia voz como futuros profesionales críticos.

Reflexión

Esta última práctica me deja una profunda enseñanza sobre el verdadero valor de ser docente. Me ayuda a entender que la educación superior no puede convertirse en una rutina aburrida ni en un simple cumplimiento de trámites burocráticos, sino que debe ser un espacio lleno de significado, donde tanto el profesor como los estudiantes nos enriquezcamos humanamente. Para lograrlo, es indispensable dejar atrás los viejos modelos basados en el miedo al error y en los exámenes que solo buscan memorizar, ya que estas dinámicas terminan alejando a los jóvenes y desgastando nuestra propia labor.

He comprendido que teorías modernas como el constructivismo y el conectivismo toman vida cuando las aplicamos con un sentido claro en el aula. Utilizar la tecnología no como un adorno, sino como una red viva para compartir conocimiento y estar conectados con los alumnos, me permite acompañarlos de una manera más cercana en su formación. Mi mayor compromiso a partir de hoy es esforzarme siempre por mantener un entorno seguro en mis clases y prácticas; un lugar donde los estudiantes se sientan con la confianza de hablar, debatir y aprender de sus propias equivocaciones, asegurando que el cuidado y la empatía de la Enfermería se enseñen también desde la forma en que educamos.

Capítulo 3. La investigación en la universidad

La investigación educativa: paradigmas, naturaleza del conocimiento y transformación de la práctica docente

La investigación en educación no es una disciplina estática ni un conjunto de procedimientos técnicos aislados, sino un proceso metódico, deliberado y transversal que maduró históricamente desde la antigua pedagogía experimental hasta consolidarse como el camino para generar conocimiento científico sobre la realidad escolar (Mosteiro-García y Porto-Castro, 2017; Universidad del Azuay, 2026). En sus inicios, estuvo dominada por el positivismo y el empirismo, los cuales buscaban controlar y cuantificar los fenómenos educativos mediante pruebas objetivas y análisis estadísticos bajo la premisa de que la realidad es única, fragmentable y medible de forma neutral (Mosteiro-García y Porto-Castro, 2017). Sin embargo, la complejidad del aula impulsó la apertura hacia el paradigma interpretativo o cualitativo, orientado a comprender las vivencias, intenciones y significados de los sujetos en sus entornos naturales, así como hacia el paradigma sociocrítico, el cual busca superar el reduccionismo técnico para emancipar a los actores y transformar las estructuras educativas mediante la autorreflexión crítica y la unión dialéctica entre teoría y acción (Mosteiro-García y Porto-Castro, 2017). Frente a las divisiones metodológicas tradicionales, la educación superior contemporánea exige un pluralismo metodológico, reconociendo que los enfoques mixtos enriquecen la comprensión de los fenómenos escolares (Mosteiro-García y Porto-Castro, 2017; Universidad del Azuay, 2026).

En este marco, los problemas de estudio no son objetos empíricos preconstituidos que se encuentran listos en la realidad para ser tomados por el docente, sino construcciones conceptuales que el investigador edifica a partir de sus saberes acumulados, su contexto y sus referentes interpretativos (Torres-Carrillo y Jiménez-Becerra, 2004). Para que este proceso genere un saber genuino, es indispensable distinguir la simple información externa —disponible en bases de datos y redes— del verdadero conocimiento, el cual transforma las estructuras cognitivas del sujeto a través del lenguaje y la mediación cultural (Universidad del Azuay, 2026). Esta distinción se operativiza mediante taxonomías cognitivas que diferencian las habilidades de pensamiento de orden inferior (LOTS: recordar, comprender, aplicar) de las habilidades de pensamiento de orden superior (HOTS: analizar, evaluar, crear), permitiendo transitar de la memorización superficial a la resolución de problemas complejos (Universidad del Azuay, 2026). Asimismo, la transposición didáctica exige una constante vigilancia epistemológica para garantizar que el saber enseñado no sufra deformaciones respecto al conocimiento científico original, alcanzando su máxima autonomía mediante la metacognición, entendida como el

monitoreo y la regulación activa que el alumno ejerce sobre su propio aprendizaje (Universidad del Azuay, 2026).

Finalmente, la teoría se posiciona como el lente conceptual indispensable que da sentido a los datos del trabajo de campo y guía las decisiones pedagógicas, funcionando como una herramienta viva y no como un requisito formal (Torres-Carrillo y Jiménez-Becerra, 2004). En concordancia con los principios de la investigación-acción y la pedagogía crítica, el docente se convierte en sujeto y objeto de su propia indagación, articulando ciclos de planificación, acción, observación y reflexión para cerrar la brecha entre la teoría y la práctica (Torres-Carrillo y Jiménez-Becerra, 2004; Universidad del Azuay, 2026). De este modo, la investigación educativa se despoja de recetas rígidas para consolidarse como una práctica de libertad orientada a la justicia social y a la formación de profesionales autónomos y éticamente comprometidos (Universidad del Azuay, 2026).

Mi experiencia como estudiante

Al analizar mi trayectoria formativa en la carrera de Enfermería y contrastarla con las lecturas de este módulo, reconozco que gran parte de mi educación estuvo marcada por un modelo pedagógico tradicional fuertemente enfocado en habilidades cognitivas de orden inferior. La enseñanza en las aulas universitarias solía reducirse a la memorización mecánica de definiciones, dosis farmacológicas, protocolos clínicos y manuales institucionales. Durante las evaluaciones, el éxito dependía casi en su totalidad de repetir de forma exacta lo dictado por el docente o lo escrito en las guías técnicas, lo que convertía al aprendizaje en una acumulación pasiva de información y a los exámenes en momentos de tensión y miedo ante la sanción punitiva del error.

Esta dinámica generaba una profunda desconexión con la realidad, la cual solo lograba romperse cuando ingresábamos a los laboratorios de simulación y a las prácticas hospitalarias directas. En esos escenarios clínicos reales, el saber dejaba de ser un dato frío y se transformaba en conocimiento vivo: interactuar con pacientes, resolver dilemas de salud en equipo y tomar decisiones bajo la guía de un tutor me permitió comprender la importancia de reestructurar mis esquemas mentales y conectar la teoría con la práctica asistencial. El error en el laboratorio o en la práctica clínica adquiría un valor formativo, funcionando como una oportunidad para reflexionar sobre el propio juicio clínico y corregir a tiempo.

Mi paso por este módulo de posgrado representó una ruptura conceptual indispensable: comprendí que como estudiante de maestría no debía limitarme a recibir contenidos teóricos de manera pasiva, sino desarrollar una vigilancia epistemológica y procesos de regulación

metacognitiva que me permitieran monitorear mi propio aprendizaje, cuestionar la inercia pedagógica tradicional y asumir un rol activo como constructor reflexivo del saber educativo.

Aplicación docente

En mi labor como docente e instructor en los cursos de preparación para el Examen de Habilitación para el Ejercicio Profesional (EHEP), la articulación de esta práctica me permitió diagnosticar y replantear la forma en que venía mediando el aprendizaje en el aula. Identifiqué que el entrenamiento de los egresados de Enfermería solía estar atrapado en una dinámica puramente acumulativa, donde los alumnos se limitaban a revisar bancos de preguntas fijos y a memorizar respuestas predeterminadas. Esta preparación mecánica los dejaba desarmados frente al examen real, el cual no evalúa la memoria a corto plazo, sino la capacidad de analizar casos clínicos reales no estructurados y priorizar intervenciones de enfermería complejas.

A partir de esta necesidad, transformé el diseño de mis talleres aplicando un modelo de transposición didáctica reflexivo que asegura una estricta vigilancia epistemológica. Dejé de lado la clase magistral repetitiva para estructurar el repaso en torno a la resolución activa de situaciones clínicas reales extraídas de la práctica asistencial. En el aula, organizo a los estudiantes para que analicen los datos fisiopatológicos del paciente, debatan en grupo y argumenten con criterio propio cuál es el cuidado prioritario, promoviendo el tránsito desde habilidades de pensamiento de orden inferior (recordar datos o dosis) hacia habilidades de pensamiento de orden superior como el análisis y la evaluación clínica.

Asimismo, integré la metacognición y la investigación-acción dentro de mi quehacer pedagógico. A través de simulacros contextualizados y espacios de retroalimentación guiada, fomento que los aspirantes monitoreen y regulen sus propios procesos de pensamiento, reconociendo el origen de sus equivocaciones para corregir a tiempo y reducir la ansiedad ante la evaluación. De esta manera, el aula de capacitación se convierte en un entorno seguro y dialógico donde la teoría se valida en la acción, preparando a los futuros profesionales de la salud para tomar decisiones oportunas y fundamentadas al pie de la cama del paciente.

Reflexión

El desarrollo de esta práctica me deja la profunda convicción de que la investigación educativa no es un informe administrativo ni un punto de llegada estático, sino un camino continuo de cuestionamiento, rigor y transformación de la docencia universitaria. Me permite entender que enseñar en el área de la salud exige romper con la inercia de la memorización mecánica para construir espacios donde la teoría científica se mantenga viva, pertinente y directamente articulada con las demandas reales de la práctica clínica hospitalaria.

He comprendido que mi función como educador trasciende por completo la transmisión de cuestionarios o datos técnicos. Educar con sentido implica asumir un compromiso ético y pedagógico fundamentado en la pedagogía crítica y en el paradigma sociocrítico, convirtiendo el aula en un entorno formativo seguro donde el error se revalorice como una oportunidad de aprendizaje y donde se potencie la autonomía del estudiante. Mi mayor compromiso a partir de hoy es aplicar de forma permanente la investigación-acción para evaluar mis propias estrategias de mediación, asegurando que los egresados de Enfermería no solo aprueben un examen de habilitación, sino que desarrollen el juicio clínico, la seguridad y el sentido humano necesarios para salvaguardar la vida de los pacientes.

El docente investigador, metodologías activas y el abordaje cuasi experimental de la ansiedad ante las evaluaciones en salud

La docencia en la educación superior atraviesa un proceso de transformación estructural que exige superar el modelo tradicional basado en la exposición magistral y la recepción pasiva del estudiante (Porlán-Ariza, 2015; Universidad del Azuay, 2026). En el esquema tradicional, se asumía que el dominio de un saber técnico era suficiente para ejercer la enseñanza, lo cual redujo históricamente las clases universitarias a la memorización mecánica de contenidos (Mosteiro-García y Porto-Castro, 2017; Universidad del Azuay, 2026). Frente a estas limitaciones, las demandas contemporáneas del entorno asistencial exigen reconfigurar el rol docente: el profesor deja de ser un transmisor de datos estáticos para convertirse en un guía estratégico y en un docente investigador que problematiza su propia práctica en el aula a partir de evidencias científicas y no de la simple intuición (Porlán-Ariza, 2015; Soria-Nicastro, 2015; Suárez, 2024; Universidad del Azuay, 2026). Este cambio de paradigma requiere diferenciar entre una simple situación problemática —la queja o molestia cotidiana del aula— y un problema de investigación estructurado a nivel microescolar, donde se analizan las relaciones de comunicación, los factores afectivos y la interacción dialéctica entre los contenidos formales y los saberes previos del estudiantado (Torres-Carrillo y Jiménez-Becerra, s.f.; Universidad del Azuay, 2026).

Para intervenir y evaluar rigurosamente estas dinámicas escolares, la metodología educativa proporciona diversos enfoques de investigación que van desde las mediciones cuantitativas objetivas y las interpretaciones cualitativas profundas, hasta la complementariedad mixta y los modelos sociocríticos orientados a la acción (Mosteiro-García y Porto-Castro, 2017; Universidad del Azuay, 2026). Dentro del paradigma cuantitativo, cuando se busca contrastar el impacto real de una innovación didáctica frente a métodos tradicionales en aulas universitarias ya constituidas, el diseño cuasi experimental se posiciona como la opción metodológica idónea

y éticamente viable (Universidad del Azuay, 2026). Al trabajar con grupos intactos mediante la aplicación de evaluaciones diagnósticas iniciales (pre-test) y mediciones finales (post-test), este diseño permite medir objetivamente la relación de causa y efecto entre las estrategias pedagógicas implementadas y el rendimiento académico del alumnado (Universidad del Azuay, 2026).

En el contexto específico de las ciencias de la salud y la enfermería, la literatura científica demuestra que la preparación para evaluaciones estandarizadas de habilitación profesional suele verse afectada por el uso de métodos sumativos y memorísticos basados en cuestionarios fijos (Asencios-Domínguez y Rivas-Díaz, 2022; Salazar-Guashpa et al., 2024). Este enfoque no solo resulta insuficiente para responder a reactivos basados en situaciones clínicas no estructuradas, sino que detona altos niveles de ansiedad cognitiva ante los exámenes, caracterizada por preocupaciones excesivas, pensamientos autocríticos, bloqueos mentales y manifestaciones fisiológicas como cefaleas y palpitaciones (Salazar-Guashpa et al., 2024). Frente a este fenómeno, la evidencia empírica respalda la incorporación de metodologías activas y talleres colaborativos basados en la resolución de casos clínicos reales (Asencios-Domínguez y Rivas-Díaz, 2022). Al articular las dimensiones cognitivas, metacognitivas y afectivas en el aula, estas estrategias facilitan la consolidación del aprendizaje a largo plazo, mitigan la tensión psicológica, potencian el logro de competencias genéricas para la toma de decisiones bajo presión y garantizan la formación ética de profesionales autónomos y seguros de su propio criterio asistencial (Asencios-Domínguez y Rivas-Díaz, 2022; Salazar; Suárez, 2024).

Mi experiencia como estudiante

Al analizar mi trayectoria formativa en la carrera de Enfermería y contrastarla con los conceptos de esta segunda práctica, reconozco el fuerte impacto que generaban las evaluaciones tradicionales y la memorización mecánica de contenidos en mi propio desempeño y estado emocional. Durante las etapas previas a exámenes estandarizados y pruebas de salida, el método habitual de estudio consistía en revisar de forma repetitiva cuestionarios y bancos de preguntas de ciclos anteriores. Esta preparación superficial no solo limitaba mi capacidad de análisis frente a problemas no estructurados, sino que detonaba en mí niveles considerables de ansiedad cognitiva, manifestada en nerviosismo excesivo, temor constante a reprobación, bloqueos mentales momentáneos y malestares físicos como cefaleas y tensión muscular al momento de rendir la prueba.

Esta situación de estrés académico cambiaba cuando la dinámica de aprendizaje se transformaba en las prácticas clínicas o en talleres de análisis situacional guiados. En aquellos

espacios donde el docente nos permitía debatir casos reales en equipo, el conocimiento dejaba de percibirse como una amenaza evaluativa y se convertía en una experiencia colaborativa con sentido. Al poder discutir los signos de un paciente, justificar las intervenciones y comprobar de forma directa la aplicación de la teoría sin la presión punitiva del error, mi nivel de autoconfianza y autoeficacia aumentaba de manera notable.

Como estudiante de esta maestría, el diseño de una propuesta cuasi-experimental me permitió comprender que estos bloqueos y tensiones psicosociales no son fallas individuales o falta de estudio, sino el resultado directo de modelos pedagógicos que desatienden las dimensiones afectivas y metacognitivas en el aula. Esta experiencia formativa me enseñó el valor de asumir una postura reflexiva ante el propio aprendizaje, entendiendo que evaluar no debe ser un acto punitivo para medir la retención memorística a corto plazo, sino un proceso formativo que promueva la autorregulación, la seguridad en el razonamiento propio y el desarrollo del juicio crítico indispensable para el ejercicio profesional.

Aplicación docente

En mi práctica diaria como docente capacitador para el Examen de Habilitación para el Ejercicio Profesional (EHEP), la formulación de esta propuesta cuasi experimental me permitió abordar de manera científica dos de los mayores problemas que observo en el aula: la dependencia de la memoria mecánica y el bloqueo por ansiedad que sufren los aspirantes ante las evaluaciones estandarizadas. Al asumir el rol de docente investigador, dejé de considerar el nerviosismo de los egresados como un factor aislado para analizarlo como una variable pedagógica medible, estructurada alrededor de la preocupación cognitiva y las respuestas fisiológicas que merman su desempeño.

A partir de este diagnóstico, reconfiguré el diseño de mis clases para contrastar el método tradicional frente a una planificación activa basada en talleres de casos clínicos reales. En lugar de limitar las sesiones a la revisión de bancos de preguntas estáticos, organizo a los estudiantes para que trabajen en equipos colaborativos donde analizan situaciones hospitalarias complejas, jerarquizan intervenciones de enfermería y argumentan sus decisiones bajo presión simulada. Esta metodología activa permite que el alumno no solo consolide recuerdos a largo plazo y domine las competencias genéricas de la profesión, sino que desarrolle un mayor control metodológico sobre la estructura de la prueba, reduciendo de forma significativa el miedo al fracaso, las cefaleas y los bloqueos intelectuales.

Asimismo, incorporé una dimensión ética fundamental en la gestión de mi labor educativa. Para asegurar la equidad en el aprendizaje y la responsabilidad social universitaria, estructuré el proceso de manera que, tras evaluar el impacto de la intervención mediante

instrumentos validados y simulacros pedagógicos (pre-test y post-test), se implementen espacios de reforzamiento intensivo que garanticen que la totalidad de los egresados acceda a los beneficios de la resolución de casos reales antes de rendir el examen oficial definitivo. De este modo, la investigación en el aula se convierte en una herramienta concreta para transformar mi didáctica y entregar a las instituciones de salud pública profesionales autónomos, críticos y preparados para actuar con seguridad al pie de la cama del paciente.

Reflexión

Esta segunda práctica consolida en mí la convicción de que la docencia universitaria no puede sostenerse en la improvisación ni en la repetición de modelos pedagógicos que generan angustia y aprendizajes superficiales en los estudiantes. Investigar dentro de la propia aula me demuestra que las dificultades académicas y la ansiedad ante las evaluaciones no son debilidades individuales del alumno, sino el reflejo de métodos de enseñanza desarticulados de las exigencias del entorno real. Asumir el rol de docente investigador me exige mirar con rigor científico y sensibilidad humana lo que ocurre en el aula, buscando permanentemente evidencias para innovar la didáctica.

Comprendo que la verdadera calidad educativa se alcanza cuando logramos integrar de forma armónica el aprendizaje, el estudio independiente y la evaluación formativa, convirtiendo los espacios de repaso en talleres activos donde el análisis de problemas desplace al miedo al error. Mi compromiso ético y profesional es continuar utilizando la investigación educativa como el motor de mi autoformación docente, asegurando que las aulas universitarias se transformen en entornos protectores, justos y colaborativos, capaces de formar profesionales de enfermería críticos, autónomos y preparados para tomar decisiones certeras en beneficio de la salud de la sociedad.

Conclusión

El proceso investigativo, analítico y formativo desarrollado a lo largo de este trabajo permite concluir que la docencia universitaria contemporánea, especialmente en el campo de las ciencias de la salud y la enfermería, no puede seguir sosteniéndose sobre esquemas tradicionales de transmisión lineal de información ni sobre la preparación memorística y acumulativa de cuestionarios cerrados para cumplir con un requisito de habilitación profesional. La formación de los futuros profesionales de la salud exige superar de manera definitiva el modelo del examen estandarizado concebido como una amenaza punitiva o como una simple prueba de retención de datos a corto plazo. Frente a estas limitaciones históricas del aula universitaria, la mediación pedagógica emerge como el principio rector y la fuerza transformadora capaz de articular el rigor científico, la transposición didáctica y el acompañamiento afectivo en una experiencia educativa con sentido, orientada a la toma de decisiones clínicas oportunas y fundamentadas.

A través de la sistematización y vivencia de las prácticas de aprendizaje, se demostró que el aprendizaje auténtico no surge de la acumulación pasiva de contenidos, sino de la estructuración de itinerarios didácticos intencionados que conectan el saber académico con la realidad cultural y los escenarios hospitalarios reales. La implementación de estrategias semióticas como el uso de analogías entre sistemas biológicos y mecánicos evidenció que los conceptos fisiopatológicos abstractos se asimilan con mayor profundidad cuando dialogan con los referentes previos del estudiante, permitiendo que la teoría se transforme en un conocimiento vivo y aplicable. Asimismo, la diversificación de experiencias a través de prácticas de significación, observación sistemática, interacción dialógica, reflexión contextual, inventiva y superación de la inhibición discursiva confirmó que el razonamiento clínico se construye cuando el alumno asume un rol protagónico frente a casos clínicos no estructurados, transitando de las habilidades cognitivas de orden inferior hacia el análisis crítico, la evaluación y la resolución autónoma de problemas.

De igual manera, el seguimiento tutorial continuo y estructurado evidenció que la dimensión socioemocional y la calidad de la relación pedagógica constituyen condiciones indispensables para el desarrollo del intelecto. El trabajo sostenido en un clima de confianza, la revisión progresiva de borradores, la retroalimentación orientadora y la disponibilidad docente desarticulaban de forma práctica la violencia simbólica, el sarcasmo, el miedo a la evaluación y el trato infantilizante que tradicionalmente han permeado las aulas universitarias. La tutoría demostró que un entorno formativo seguro permite resignificar el error como el motor más valioso del aprendizaje, reduciendo de manera sustancial la ansiedad cognitiva ante las

pruebas de salida y fortaleciendo la autoconfianza y la seguridad psicológica indispensables para el ejercicio profesional en escenarios hospitalarios de alta presión.

Por su parte, la elaboración sistemática de los textos paralelos se consolidó como el dispositivo cumbre de metacognición y autorregulación, permitiendo integrar en una narrativa coherente la fundamentación teórica de la pedagogía, la memoria vivencial de la etapa como estudiante y la aplicación directa en la docencia universitaria para el Examen de Habilitación para el Ejercicio Profesional. La producción de obra propia hizo visible la evolución del criterio docente, transformando la enseñanza intuitiva en una práctica reflexiva y fundamentada. En este marco, el uso consciente de las tecnologías digitales y de la Inteligencia Artificial Generativa bajo criterios estrictos de responsabilidad y vigilancia epistemológica demostró que las herramientas emergentes pueden potenciar la gestión didáctica, siempre que no sustituyan el pensamiento crítico, la originalidad autorial ni el juicio ético del educador.

Finalmente, este recorrido investigativo confirma que la verdadera excelencia de la educación superior no reside en la rigidez de los controles administrativos ni en la cantidad de información impartida, sino en la capacidad de consolidar un perfil de docente investigador comprometido con la mejora continua de su propia práctica. En el ámbito de la enfermería, donde cada decisión técnica incide de manera directa en la vida y la vulnerabilidad de las personas, el acto de enseñar se redefine como una responsabilidad ética y social ineludible. En última instancia, la mediación pedagógica cumple su misión más noble cuando trasciende la meta de aprobar un examen de habilitación para consagrarse a la formación de profesionales autónomos, competentes, críticos y humanizados, capaces de cuidar la vida con ciencia, conciencia y profunda calidez humana.

Recomendaciones

A partir de los resultados, reflexiones y conclusiones derivadas del presente proceso investigativo y formativo, se formulan las siguientes recomendaciones orientadas a fortalecer la docencia universitaria, la gestión curricular y la preparación profesional en el campo de la enfermería:

- **A las autoridades universitarias y directores de carrera:**
 - Promover reformas curriculares a nivel meso y microcurricular que trasciendan los modelos de enseñanza memorísticos y las evaluaciones basadas en la acumulación pasiva de contenidos.
 - Fomentar de manera institucional el uso de metodologías activas, el aprendizaje basado en problemas y la simulación clínica de alta fidelidad, asegurando los recursos tecnológicos y los espacios necesarios para recrear escenarios de práctica profesional seguros.
 - Diseñar e institucionalizar programas continuos de formación docente en mediación pedagógica, comunicación asertiva y evaluación formativa, garantizando que el acompañamiento académico se fundamente en el respeto y la dignidad del estudiante.
 - Implementar políticas de apoyo psicoeducativo y programas de tutoría orientados a la gestión de factores psicosociales y a la reducción de la ansiedad cognitiva ante los exámenes estandarizados de salida.
- **A los docentes y capacitadores universitarios:**
 - Reestructurar los cursos de preparación para el Examen de Habilitación para el Ejercicio Profesional (EHEP), organizando itinerarios formativos progresivos que integren fases de diagnóstico inicial, nivelación conceptual, entrenamiento en razonamiento clínico y simulación bajo presión.
 - Sustituir la resolución mecánica y descontextualizada de bancos de preguntas por el análisis dialógico de casos clínicos reales, guiando a los estudiantes en la priorización de intervenciones de enfermería basadas en normativas y protocolos actualizados del Ministerio de Salud Pública.
 - Erradicar prácticas autoritarias, sarcásticas o descalificadoras en el aula, construyendo ambientes pedagógicos seguros donde el error sea tratado como una oportunidad de aprendizaje y no como un motivo de sanción o vergüenza.

- Incorporar rúbricas analíticas transparentes y mecanismos de retroalimentación dialogada en los procesos evaluativos, comunicando con claridad los criterios de desempeño antes de emitir calificaciones.
- Asumir un rol activo de docente-investigador en el aula, evaluando sistemáticamente el impacto de las propias estrategias didácticas y adaptando la enseñanza a las necesidades de los aprendices.
- **A los estudiantes y egresados de Enfermería:**
 - Adoptar un enfoque de aprendizaje autónomo y metacognitivo, reconociendo que la preparación profesional para el EHEP y el ejercicio hospitalario demanda comprensión profunda, capacidad de argumentación y juicio clínico crítico, más allá de la memoria a corto plazo.
 - Participar activamente en actividades colaborativas, talleres de discusión de casos y simulacros, aprovechando la interacción entre pares para fortalecer la seguridad en la toma de decisiones clínicas.
 - Ejercer una estricta responsabilidad epistémica en el uso de herramientas tecnológicas y de Inteligencia Artificial Generativa, empleándolas como recursos complementarios para organizar información y no como sustitutos del razonamiento propio y del juicio ético.
- **Líneas futuras de investigación:**
 - Ampliar la aplicación de diseños cuasi-experimentales y mixtos en otras áreas de las ciencias de la salud, evaluando el impacto de las estrategias basadas en casos clínicos sobre el rendimiento académico y la retención del conocimiento a largo plazo.
 - Profundizar en el estudio de las variables emocionales que inciden en las evaluaciones estatales de habilitación profesional, explorando intervenciones pedagógicas específicas para la mitigación del estrés y el fortalecimiento de la autoeficacia clínica.

Referencias

- Alzate-Ortiz, F. A., y Castañeda-Patiño, J. C. (2020). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 411–424.
<https://doi.org/10.15359/ree.24-1.21>
- Andrade-Martínez, D. V., Pozo-Aguilar, X. C., y Barahona-Martínez, C. F. (2025). Aprendizaje autónomo, retos e implicaciones para la academia. *Revista Científica y Académica*, 5(2), 1657–1682. <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v5i2.1231>
- Artavia-Díaz, K. Y., y Castro-Granados, A. (2025). La mediación pedagógica en la educación superior a distancia: Implementación y articulación con las tecnologías digitales. Análisis bibliométrico. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 9, Artículo e9816.
<https://doi.org/10.32541/recie.v9.816>
- Brovelli, M. S. (2005). *La elaboración del currículum como potenciadora de cambios en las instituciones universitarias* [Ponencia]. V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Mar del Plata, Argentina[cite: 3, 12].
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/35885>
- Bullrich, A. T., y Carranza, E. (s. f.). *¿Qué lugar ocupa la palabra en la mediación pedagógica?* [Manuscrito no publicado]. Universidad del Azuay.
- Capolla, L. (2024). Shaping educational strategies: A literature review on uncertainty and the unexpected. *Education Sciences*, 14(3), Artículo 309[cite: 5, 12].
<https://doi.org/10.3390/educsci14030309>
- Casagallo, E., Esmeraldas, L., Romero, V., Sandoval, M., y Manosalvas, A. (2025). Niveles de concreción curricular: Planificación, innovación y gestión al cambio curricular ecuatoriano. *Revista Científica y Académica*, 5(1), 2955–2980[cite: 3, 12].
<https://doi.org/10.61384/r.c.a..v5i1.1031>
- Cortés, C. E. (1993). *Herramientas para validar*[cite: 11, 12]. Radio Nederland Training Centre.
- Gentili, P. (2000). *La exclusión y la escuela: El apartheid educativo como política de ocultamiento*[cite: 8, 12]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

- Gimeno-Sacristán, J. (1999). *Diversos y también desiguales: ¿Qué hacer con la diversidad!*[cite: 8, 12] Ediciones Morata.
- Guevara-Toledo, C., Prieto Castillo, D., y Céleri Gomezcoello, A. (2024). *Mediación pedagógica: Teoría y práctica en estudios de posgrado*. Universidad del Azuay, Casa Editora.
- Hernández-Carrera, R. M. (2019). La comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje: Su papel en el aula como herramienta educativa. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, (41), 133–148[cite: 16, 19]. <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2018.i41.08>
- Jaramillo-Paredes, M. (s. f.). *Violencia y educación* [Manuscrito no publicado][cite: 15, 19]. Universidad del Azuay.
- Laso-Bayas, R. (2016). *Universidad, humanismo y educación*[cite: 15, 19]. Universidad del Azuay.
- Maldonado-Díaz, C. (2022). Estudio del discurso pedagógico: Enfoque bernsteiniano clásico y revisiones actuales sobre un modelo de análisis para la investigación de la pedagogía puesta en acto. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*, 21(45), 409–431[cite: 16, 19]. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.021>
- Malo-González, C. (2013). Universidad: Institución perversa. *Universidad-Verdad*, (60), 28–42[cite: 4, 12].
- Martínez-Lalangui, J. A., Benítez-Cuenca, G. I., Chicaiza-Jumbo, M. G., Puchaicela-Alvarado, R. F., y Espinoza-González, M. E. (2025). El docente como mediador neuroeducativo: Revisión crítica y propuestas de formación en la educación superior. *Oratores*, (23), 56–74. <https://doi.org/10.37594/oratores.n23.1922>
- Méndez A., S. (2007). La estrategia de entrada en la mediación pedagógica. *Posgrado y Sociedad*, 7(2), 1–20.
- Morales-García, A. M. (2003). *Apuntes para repensar la educación desde las diferencias*[cite: 8, 12]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Moreno-Aguilar, J. (2004). *Un escrito sin nombre*[cite: 15, 19]. Universidad del Azuay.

- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*[cite: 18, 19]. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Otero-Bocanegra, P. C., Condeso-Camizán, S. D., Villanueva-Butrón, G. V., & Castillo-Palacios, F. W. (2025). Comunicación asertiva en el contexto educativo universitario: Revisión sistemática de la literatura (2015-2025). *Revista InveCom*, 6(2), 1–8.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.17051047>
- Ovalles-Pabón, L. C. (2014). Conectivismo, ¿un nuevo paradigma en la educación actual? *Revista de Educación*, 7, 72–79[cite: 18, 19].
- Prieto-Castillo, D. (2024a). *Caminos del aprendizaje* (Unidad 3, Módulo II)[cite: 18, 19]. Universidad del Azuay.
- Prieto-Castillo, D. (2024b). *Comunicación moderna y posmoderna* (Unidad 2, Módulo II)[cite: 16, 17, 19]. Universidad del Azuay.
- Prieto-Castillo, D. (2024c). *El aprendizaje en la universidad: En torno a la labor educativa con la juventud* (Unidad 1, Módulo II)[cite: 14, 19]. Universidad del Azuay.
- Prieto-Castillo, D. (2025a). *Evaluación y validación* (Unidad 7, Módulo I)[cite: 10, 11, 12]. Universidad del Azuay.
- Prieto-Castillo, D. (2025b). *Las prácticas de aprendizaje* (Unidad 6, Módulo I)[cite: 9, 12]. Universidad del Azuay.
- Prieto-Castillo, D. (2025c). *Tratamiento del contenido* (Unidad 4, Módulo I). Universidad del Azuay.
- Prieto-Castillo, D., Guevara Toledo, C., y Célleri Gómezcoello, A. (2023). *Más allá de la defensa y el ataque digital*[cite: 10, 12]. Universidad del Azuay.
- Radford, L. (2023). *La teoría de la objetivación: Una perspectiva vygotskiana sobre el saber y el ser en la enseñanza y el aprendizaje*[cite: 2, 12]. Ediciones Uniandes.
<https://doi.org/10.25058/9789587985474>

- Rodríguez-Ugalde, E. R., y Díaz-Rojas, A. (2023). Estrategias de mediación pedagógica para el bienestar en el aula a través de entornos virtuales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 12847–12864. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4300
- Rosales-Cevallos, M. M., Calle-Carangui, R. B., y Fiallos-Canales, P. R. (2026). Mediación pedagógica ética con inteligencia artificial generativa y su potencial incidencia en el pensamiento crítico de estudiantes universitarios ecuatorianos: Una reflexión teórica fundamentada. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 10(4), 106–124. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i4.24953
- Samper-Pizano, D. (2002). *Manual para profesores sanguinarios*[cite: 15, 19]. Aguilar.
- Santos-Guerra, M. Á. (2000). *Un pato en la escuela o el valor de la diversidad*[cite: 8, 12]. Editorial Popular.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital* (D. E. Leal Fonseca, Trad., 2007)[cite: 18, 19]. Creative Commons.
- Universidad del Azuay. (2025). *La inclusión en la Universidad* (Unidad 5, Módulo I)[cite: 8, 12]. Universidad del Azuay.
- Vásquez, F., y Prieto-Castillo, D. (2007). *Educación con maestría, educación con sentido*. Ediciones Unisalle.
- Villodre, S. L., González de Doña, M. G., y Llarena, M. G. (s. f.). *Problemática de la mediación de prácticas pedagógicas en la modalidad no presencial: Propuesta de solución*[cite: 9, 12]. Universidad Nacional de San Juan.

Anexos

Anexo 1. Glosario

“Hablamos más que nunca y sin embargo decimos mucho menos” (Bullrich y Carranza, s.f., p. 1).

Esta frase me recuerda que en el aula universitaria no basta con hablar mucho, lo esencial es que la palabra tenga sentido pedagógico. En la formación de enfermería donde el cuidado humano es central debo promover un lenguaje que construya comprensión, empatía y reflexión ética, evitando una comunicación vacía.

“El lenguaje es la morada del ser” (Bullrich y Carranza, s.f., p. 2).

Entiendo que el lenguaje define quiénes somos y cómo nos relacionamos con el mundo. En mi práctica docente el modo en que enuncio los contenidos, los casos clínicos o los dilemas éticos contribuye a formar identidades profesionales más responsables, críticas y humanas.

“...surge la necesidad de crear condiciones y escenarios de formación que permitan autorregular los aprendizajes e incorporar nuevas estrategias en la relación pedagógica estudiante-profesor” (Cardozo-Ortiz, 2011, p. 310).

Esta frase me hace pensar que la universidad ya no puede limitarse a las clases tradicionales debe generar espacios donde el estudiante aprenda a gestionar su propio proceso formativo. Es decir, la institución tiene el reto de proponer experiencias que fomenten autonomía, reflexión y participación activa más que solo recibir información del profesor.

“el tutor considera la clase como un todo que conjuga lo académico y lo personal, con el objeto de desencadenar y orientar procesos integrales de aprendizaje” (Cardozo-Ortiz, 2011, p. 31).

Aquí comprendo que la acción tutorial no solo atiende dudas académicas, sino que reconoce al estudiante como una persona integral. El tutor debe saber acompañar lo que el alumno siente y vive, porque ese componente humano también influye en cómo aprende y se desarrolla.

“Una propuesta de investigación previa, requiere una lógica de producción que la mayoría de nuestras instituciones no ha alcanzado” (Cortés, 1993, p. 2).

Esta frase es importante para mi práctica docente porque significa que la validación no es un proceso improvisado, sino que exige planificación, reflexión y una cultura institucional orientada a la mejora de los materiales educativos. Desde mi experiencia en la formación del cuidado enfermero muchas veces las prácticas y evaluaciones se aplican sin haber sido previamente revisadas o contrastadas con los estudiantes. Entonces es importante asumir la

validación como una responsabilidad pedagógica que requiere tiempo, organización y una mirada crítica sobre lo que se enseña y evalúa.

“La comunicación educativa se preocupa por procedimientos que asuman a los destinatarios como interlocutores fundamentales en la construcción de los mensajes, no como instrumentos de prueba” (Cortés, 1993, p. 10).

Esta frase prioriza un enfoque pedagógico centrado en el respeto y la participación activa de los estudiantes. Considerar a los estudiantes como interlocutores significa reconocer su experiencia, su comprensión y su voz en los procesos de enseñanza y evaluación. En la formación en enfermería, esta perspectiva resulta muy importante ya que el aprendizaje del cuidado requiere reflexión, criterio y responsabilidad ética. Es necesario diseñar prácticas y evaluaciones que promuevan el diálogo, la retroalimentación y el acompañamiento del aprendizaje, en lugar de concebir la evaluación únicamente como un mecanismo de medición.

“El enfoque mediador permite un mejor acercamiento a la práctica” (Galindo y Arango, 2009, p. 290).

Esta frase me recuerda que la teoría cobra sentido cuando se conecta con la práctica real. Entiendo aquí que el rol del docente no es transmitir, sino acercar al estudiante a la experiencia que verdaderamente forma.

“El aprendizaje colaborativo se inscribe en las teorías de la construcción social del conocimiento” (Galindo y Arango, 2009, p. 285).

Esta idea afirma que aprender no es un acto individual, sino un proceso compartido. Me hace pensar que nadie aprende solo, siempre necesitamos contrastar, dialogar y construir con los otros.

“La exclusión educativa no ha cesado. Simplemente, se ha desplazado.” (Gentili, 2000, p. 7).

Esta frase me permite comprender que la inclusión no puede evaluarse únicamente desde el acceso a la universidad o al sistema educativo. En la formación en enfermería la exclusión puede manifestarse cuando el estudiante está presente pero no cuenta con condiciones reales para aprender, participar o progresar académicamente lo que exige revisar las prácticas pedagógicas y evaluativas.

“Segregar incluyendo, esto es, atribuir un status especial a determinada clase de individuos.” (Gentili, 2000, p. 4).

Interpreto esta frase como una advertencia frente a las prácticas que bajo la inclusión mantienen a ciertos estudiantes en una posición subordinada. En el ámbito universitario esto

ocurre cuando se asignan tareas de menor complejidad o se reducen expectativas académicas limitando el desarrollo pleno de las competencias profesionales en enfermería.

“El problema está en encontrar el cómo trabajar por un proyecto integrador e igualador (que no es lo mismo que uniformador) desde la realidad de las diferencias.”

(Gimeno-Sacristán, 1999, p. 58).

Esta frase me ayuda a comprender que la educación inclusiva no consiste en tratar a todos de la misma manera sino en construir propuestas pedagógicas que reconozcan las diferencias sin convertirlas en desigualdades. Como docente esto implica diseñar estrategias que permitan a todos los estudiantes alcanzar los objetivos formativos desde sus propias trayectorias.

“No se trata de abrirse a la evidencia de la multivariedad, sino de interrogarnos ante cada tipo de diferencia con una perspectiva ética de respeto y fomento de la justicia.” (Gimeno-Sacristán, 1999, p. 60).

En esta frase entiendo que la diversidad no debe asumirse de forma superficial o descriptiva. En la enseñanza de enfermería esta reflexión ética me obliga a analizar cómo cada diferencia impacta en el aprendizaje y qué decisiones pedagógicas son necesarias para garantizar condiciones de justicia y equidad en la formación de los profesionales.

“Enseñamos como creemos que se aprende” (Hernández y Flores, 2012, p. 38).

Esta frase me recuerda que mi manera de enseñar refleja mis propias vivencias y creencias y que debo revisar continuamente mis prácticas para no repetir modelos que limiten a mis estudiantes.

“El respeto por la autonomía es un imperativo ético” (Hernández y Flores, 2012, p. 41).

Entiendo esta frase como un llamado a tratar al estudiante como un sujeto capaz, no como alguien que debe depender del docente. Es un recordatorio de que acompañar no significa controlar, sino abrir caminos para que el otro crezca.

“La Universidad es sede de la razón, el lugar en que la razón actúa y circula como en su propia casa.” (Malo-González, 2013, p. 39).

Esta frase expresa que la universidad es un espacio en donde la razón y el pensamiento crítico se desarrollan con libertad y responsabilidad. La docencia universitaria por lo tanto debe garantizar la autonomía intelectual y el diálogo reflexivo, fortaleciendo el juicio ético de los estudiantes.

“La Universidad tiene que ser sede de la autonomía de la razón. Para ello tiene en primera instancia que garantizar la libertad en su propio seno.” (Malo-González, 2013, p. 41).

Esta frase menciona la importancia de la libertad académica como factor esencial para la búsqueda de la verdad. La parte docente, involucra promover un ambiente donde tanto los profesores como los estudiantes puedan pensar, preguntar y crear sin ninguna imposición, tomando en cuenta a la educación como un acto de libertad y de responsabilidad social.

“La regla principal que debe cumplir toda estrategia de entrada consiste en su carácter motivador, emotivo y provocador” (Méndez, 2007, p. 6).

Esta frase explica mi decisión de iniciar la clase de bioética con un caso clínico real. Comprendo que una entrada bien diseñada no informa sino conmueve, moviliza y predispone al aprendizaje significativo especialmente en temas sensibles como la relación enfermera paciente.

“El cierre es la técnica que permite revisar los puntos clave de la clase y asegura su aplicación” (Méndez, 2007, p. 7).

El cierre es el puente final entre la teoría y la práctica profesional. Al usar Quizizz y la retroalimentación dialogada he conseguido que los estudiantes consoliden el sentido del aprendizaje y puedan proyectar su aplicación en escenarios reales de atención en salud.

“El aula es uno de los espacios formales de mayor vitalidad y trascendencia para un ser humano” (Miranda-Cervantes, 2014, p. 2).

Esta frase me recuerda que cada encuentro con mis estudiantes puede ser algo profundamente formativo. Como docente y enfermero significa que el aula debe ser un espacio donde la vida se dignifique y también que se acompañe.

“La educación solo puede ser un proceso de elaboración de sentidos” (Miranda-Cervantes, 2014, p. 5).

Comprendo con esta frase que enseñar no es transmitir información, sino facilitar para que cada estudiante construya aquello que aprende. La educación con sentido es la que suele transformar.

“La educación no es fabricación, es acción.” (Morales-García, 2003, p. 11).

Comprendo con esta frase que educar no es moldear estudiantes según un perfil ideal sino generar encuentros pedagógicos que permitan a cada estudiante actuar, pensar y construir conocimiento desde su singularidad especialmente en una profesión orientada al cuidado humano como la enfermería.

“La esencia de la educación es la hospitalidad.” (Morales-García, 2003, p. 11).

Entiendo la hospitalidad como algo que implica acoger al estudiante tal como es sin condiciones previas. En mi práctica docente esto refuerza la necesidad de acompañar los procesos de aprendizaje desde el respeto, la escucha y la responsabilidad frente al otro.

“No es correcto medir conocimientos, destrezas y logros desde la lógica de la defensa y el ataque” (Prieto-Castillo, Guevara-Toledo y Célleri-Gomezcoello, 2023, p. 128).

Esta frase tiene un valor central para mi rol como docente, porque cuestiona de manera directa las prácticas evaluativas que generan temor y actitudes defensivas en los estudiantes. Desde mi experiencia, cuando la evaluación se plantea como ataque, el estudiante aprende a protegerse y no a comprender. En la formación del cuidado enfermero esta lógica resulta contraproducente, ya que el ejercicio profesional exige reflexión, criterio y responsabilidad ética. Esta idea refuerza la necesidad de diseñar evaluaciones claras y formativas, que acompañen el aprendizaje y permitan al estudiante asumir un rol activo y confiado en su proceso formativo.

“Quitada la presión de la defensa y el ataque, podemos preguntarnos qué ocurre en un proceso educativo basado en la promoción y el acompañamiento del aprendizaje” (Prieto-Castillo, Guevara-Toledo y Célleri-Gomezcoello, 2023, p. 130).

Desde mi punto de vista, esta frase expresa con claridad el sentido pedagógico que debe orientar la evaluación. Eliminar la lógica de la defensa y el ataque permite que el estudiante se concentre en aprender, reflexionar y construir conocimiento, en lugar de centrarse únicamente en aprobar. En el contexto de la formación en enfermería, esta perspectiva favorece el aprendizaje colaborativo, la reflexión sobre la práctica y el desarrollo de una actitud profesional responsable. Esta idea explica que la incorporación de prácticas evaluativas acompañan, orientan y fortalecen el aprendizaje, en coherencia con una concepción humanizada del cuidado.

“Puede suceder que los profesores pidamos a los alumnos muchas cosas que nosotros no hacemos.” (Santos-Guerra, 2000, p. 40).

En mi práctica esta frase me recuerda que no puedo exigir compromiso, reflexión crítica o sensibilidad humana si mis propias acciones pedagógicas no involucran esos valores, especialmente en un contexto formativo donde el ejemplo profesional es central.

“Las instituciones inteligentes aprenden siempre; las otras, tratan de enseñar con excesiva frecuencia.” (Santos-Guerra, 2000, p. 13).

Interpreto esta idea como un llamado a construir universidades que reflexionen sobre sus prácticas. En la formación en enfermería una institución que no aprende de sus errores y de la diversidad de los estudiantes corre el riesgo de reproducir rutinas excluyentes bajo discursos aparentemente pueden parecer innovadores.

“La mayor responsabilidad de un educador pasa por lo que le pide al estudiante que haga para aprender” (Universidad del Azuay, 2025, p. 1).

Esta frase me recuerda que educar implica diseñar acciones que motiven el aprendizaje real. Lo que le pido al estudiante que haga, define si realmente aprende no se trata de explicar más, sino de proponer experiencias que le transformen.

“Una institución que se organiza para vulnerar el impulso de sus integrantes a la comunicación. es una institución maltratante” (Universidad del Azuay, 2025, p. 2).

Esta frase revela que el aislamiento académico daña tanto como la mala pedagogía. Y esto a la vez me compromete a hacer del aula un espacio de encuentro, diálogo y acompañamiento evitando realizar prácticas institucionales que generan soledad.

“La creatividad no estaba perdida, sólo dormía” (Vásquez y Prieto-Castillo, 2007, p. 14).

Esta frase inspira mi labor docente al recordarme que cada estudiante posee un potencial creativo que puede despertar mediante estrategias de mediación efectivas. En enfermería activar esa creatividad es clave para resolver problemas clínicos, comunicacionales y éticos.

“Cuando alguien se topa una y otra vez con su propio discurso no puede abrirse camino en los requerimientos del mundo profesional” (Vásquez y Prieto-Castillo, 2007, p. 17).

Para mí significa que repetir contenidos sin transformarlos ni problematizarlos limita la formación profesional. Por eso al enseñar bioética he utilizado casos, debates y preguntas para que los estudiantes reconstruyan el contenido desde su propia reflexión y no desde la repetición mecánica.

“La mediación de prácticas pedagógicas es un proceso complejo que involucra tareas con niveles de reflexión de orden epistemológico y de resolución teórico-metodológica” (Villodre et al., s. f., p. 2).

Esta frase es muy relevante porque muestra que la mediación no es una acción improvisada ni específicamente técnica. En mi práctica docente en la formación en enfermería esta idea refuerza la necesidad de analizar qué tipo de conocimiento se enseña, cómo se construye y desde qué enfoque pedagógico se diseñan las prácticas. Mediar involucra tomar decisiones fundamentadas que impactan directamente en la manera en que el estudiante comprende el cuidado y asume su rol profesional.

“El docente debe traducir los contenidos disciplinares en contenidos didácticos adecuados a la modalidad no presencial” (Villodre et al., s. f., p. 5).

Esta frase tiene mucho valor para mi rol como docente ya que evidencia que no es posible trasladar la enseñanza presencial a la modalidad no presencial de manera sencilla. Entonces es imprescindible repensar las prácticas, los materiales y las consignas para que el estudiante pueda comprender, aplicar y reflexionar sobre el cuidado aun en ausencia de la interacción cara a cara, fortaleciendo su autonomía y su responsabilidad profesional.

“El lenguaje corporal va a complementar y a potenciar los significados emocionales de nuestra comunicación en el aula, ya que el cuerpo está íntimamente relacionado con el estado emocional de la persona y se pone de manifiesto en la gesticulación” (Hernández-Carrera, 2019, p. 141).

Esta frase permite comprender que la comunicación en el aula no está limitada únicamente al uso de palabras, sino que involucra algunos elementos no verbales que influyen de manera directa de cómo los estudiantes interpretan el mensaje. Es importante reconocer que aspectos como los gestos, la postura y la expresión facial pueden reforzar o contradecir lo que se está explicando. El lenguaje corporal es una herramienta fundamental para transmitir seguridad y mantener la atención de los estudiantes.

“Debemos tener, también, presente el mobiliario y su disposición en nuestra clase, ya que influyen en la situación de comunicación y aprendizaje” (Hernández-Carrera, 2019, p. 143).

Esta idea muestra que el proceso educativo no solamente depende del contenido, ni tampoco del docente, sino del entorno físico en el que se desarrolla la clase. Resulta fundamental reconocer que la organización del aula podría favorecer o limitar la participación de los estudiantes. Por ejemplo, una distribución en filas puede reforzar un modelo de exposición, mientras que una disposición más flexible puede facilitar la interacción y el análisis.

“La forma en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera público refleja tanto la distribución del poder como los principios del control social” (Maldonado-Díaz, 2022, p. 414).

Esta frase permite comprender que la educación no es algo neutral, sino que se ve influenciado por decisiones sociales que pueden determinar qué conocimientos son considerados importantes y cómo debería enseñarse. Esto significa que debemos reconocer que al seleccionar material, también se deben priorizar ciertos saberes sobre otros. Es fundamental asumir esta responsabilidad, ya que contribuye a la formación del criterio profesional.

“El poder, el control, el enmarcamiento y la clasificación se vuelven relevantes para el estudio del discurso pedagógico dado que explican la pedagogía producida entre los docentes y sus estudiantes” (Maldonado-Díaz, 2022, p. 416).

Esta idea ayuda a comprender que el proceso de enseñanza depende de cómo se organiza la interacción entre el docente y los estudiantes. Los elementos importantes que forman parte del discurso pedagógico son la persona que dirige la clase, cómo se encuentran estructurados los temas, cómo es la participación de los estudiantes, etc. En base a lo expuesto, en algunos momentos puede existir un control más expositivo, mientras que en otros se puede promover en mayor medida la participación. Reconocer estos elementos permite avanzar hacia una enseñanza más equilibrada en la que el estudiante pueda tener un rol más activo en la construcción del conocimiento.

"Es necesario desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar todas sus informaciones en un contexto y en un conjunto. Es necesario enseñar los métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas e influencias recíprocas entre partes y todo en un mundo complejo." (Morin, 1999, p. 14).

Esta frase nos obliga a replantear la tendencia tradicional de fragmentar el conocimiento en materias aisladas que no se conectan entre sí. En la educación superior, especialmente en disciplinas tan complejas como el cuidado de la salud, memorizar un procedimiento técnico de forma aislada carece de valor si el estudiante no logra situarlo dentro del contexto global del paciente y su entorno. Por lo tanto, la labor docente debe orientarse a enseñar a los jóvenes a mirar la realidad como un todo integrado, desarrollando una inteligencia capaz de analizar cómo cada pequeña decisión local influye en el bienestar general de las personas y de la sociedad.

“El desarrollo del conocimiento científico es un medio poderoso de detección de errores y de lucha contra las ilusiones. No obstante, los errores de hecho y de cálculo no son los únicos; las ilusiones cognoscitivas son mucho más vastas y profundas.” (Morin, 1999, p. 21).

De manera tradicional se ha asumido que la ciencia y la formación universitaria entregan verdades absolutas e infalibles, ocultando el hecho de que el propio conocimiento humano está expuesto de forma constante al error y a la ilusión. Lo valioso que nos deja esta frase es que la mediación pedagógica no puede limitarse a transmitir datos como si fueran incuestionables. Una verdadera experiencia educativa en las aulas universitarias debe entrenar el espíritu crítico del estudiante, enseñándole a desconfiar de las apariencias y a examinar sus propias certezas para que comprenda que investigar y dudar son herramientas indispensables para evitar que las ilusiones cognitivas pongan en riesgo su futuro ejercicio profesional.

“La tubería es más importante que su contenido. Nuestra habilidad para aprender lo que necesitamos mañana es más importante que lo que sabemos hoy. Un verdadero reto para cualquier teoría de aprendizaje es activar el conocimiento adquirido en el sitio de aplicación” (Siemens, 2004, p. 4).

En la sociedad actual, caracterizada por el crecimiento de la información y la drástica disminución de la vigencia del conocimiento, la acumulación pasiva de datos ha perdido toda su utilidad práctica. La importancia de esta frase está en que desplaza por completo el eje central de la docencia: el educador ya no debe desgastarse intentando que el alumno almacene contenidos fijos que pueden perderse rápidamente, sino que debe enfocarse en desarrollar la habilidad de aprender a aprender. Al priorizar el diseño y cuidado de los canales de búsqueda y actualización permanente, preparamos a los estudiantes para adaptarse con éxito a las exigencias imprevistas.

“El aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones y el cuidado de las conexiones es necesario para facilitar el aprendizaje continuo” (Siemens, 2004, p. 6).

Esta idea es importante porque transforma la concepción anterior del aprendizaje como un proceso individual o aislado. Actualmente el saber se construye de manera colectiva y está dentro de las redes organizacionales como en los dispositivos tecnológicos que se salen de las fronteras de un salón de clases. La mediación pedagógica en la actualidad debe orientarse a enseñar al estudiante a valorar y sostener estos vínculos informativos complejos. De esta manera los estudiantes consiguen estructurar un criterio propio, crítico y actualizado de su disciplina.

“El uso de mecanismos tecnológicos de la cotidianidad está presente en los actos pedagógicos, surgiendo la necesidad de entender la forma como se está estructurando el pensamiento de los estudiantes” (Ovalles-Pabón, 2014, p. 72).

Esta frase nos permite entender una realidad innegable dentro de la educación superior actual, las nuevas generaciones de estudiantes no solo emplean la tecnología como un accesorio o distractor, sino que han modificado de forma profunda sus estructuras cognitivas para procesar el entorno a través de ella. Frente a este cambio, las universidades no pueden responder con prohibiciones obsoletas ni rigidez metodológica. La verdadera innovación está en que el docente comprenda estas nuevas dinámicas de pensamiento para adaptar sus estrategias didácticas, transformando los dispositivos móviles de uso diario en potentes mediadores que enriquezcan el diálogo científico en el aula.

"El conectivismo es una alternativa que bien vale la pena explorar dentro de las instituciones de educación de forma equilibrada, sin violentar la educación formal ni alterar la fundamentación metodológica" (Ovalles-Pabón, 2014, p. 78).

Esta frase nos da a conocer una postura diferente ante los diferentes desafíos de la modernización educativa, indicando que la incorporación de las corrientes digitales no debe significar una ruptura de las bases pedagógicas tradicionales. No se trata realmente de abandonar el orden de la educación formal por sumarse a una moda tecnológica, sino todo lo contrario, consiste en llegar a un equilibrio que permita alcanzar el máximo potencial de las clases presenciales mediante aspectos positivos que nos dan las diferentes redes del conocimiento.

"El rechazo al reduccionismo positivista y al enfoque cuantitativo, predominante hasta entonces, abrirá un debate que dará lugar a un nuevo concepto de la investigación en educación, al enfrentarse una visión puramente numérica con una postura más cualitativa" (Mosteiro-García y Porto-Castro, 2017, p. 15).

Esta frase permite comprender que la educación es un fenómeno humano tan complejo que no puede ser explicado ni entendido únicamente a través de números, tablas o estadísticas. El quiebre con las ideas tradicionales abrió las puertas para que los docentes se interesen por los aspectos cualitativos del aula, es decir, por las experiencias reales, las intenciones y el contexto social de los estudiantes. Reconocer este debate ayuda a valorar la importancia de mirar los problemas educativos desde una perspectiva más abierta, humana y profunda.

"Por nuestra parte, entendemos la investigación educativa, siguiendo a Hernández-Pina (1995) como: 'El estudio de los métodos, procedimientos y las técnicas utilizadas para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científicas de los fenómenos educativos, así como también para solucionar los problemas educativos y sociales'" (Mosteiro-García y Porto-Castro, 2017, p. 16).

Esta frase permite comprender que la investigación en el ámbito escolar no se limita a observar lo que pasa, sino que requiere un camino ordenado y técnico para alcanzar una explicación científica de la realidad. Es importante reconocer que el verdadero sentido de investigar no es solo acumular información o teorías en los libros, sino encontrar respuestas prácticas y útiles para solucionar las dificultades reales que viven tanto los estudiantes como la sociedad en general. La investigación educativa es, por lo tanto, una herramienta de cambio metodológico y social.

“Los objetos de investigación científica no son empíricos, sino conceptuales; el investigador no 'toma' problemas de la realidad, sino que los construye desde sus referentes interpretativos y el conocimiento previo de la realidad por investigar” (Torres-Carrillo y Jiménez-Becerra, 2004, pp. 16-17).

Esta frase permite comprender que las dificultades del aula no aparecen de forma automática ni están listas en el suelo para que el maestro las recoja, sino que es el docente quien las identifica y les da forma como problemas de estudio. Para lograr esto, influye muchísimo lo que el investigador ya conoce de su entorno, sus experiencias previas y sus bases teóricas. Esto demuestra que plantear un proyecto requiere un esfuerzo del pensamiento para analizar críticamente la práctica diaria y transformar una queja común en un verdadero objeto de indagación científica.

“La teoría, como sistema conceptual, transforma los universos anteriores en otros que se identifican con la función de explicación, esto es, con el universo configurado por las consecuencias empíricas que pueden deducirse del corpus teórico” (Torres-Carrillo y Jiménez-Becerra, 2004, p. 22).

Esta frase permite comprender que la teoría no es un montón de conceptos aburridos y aislados de la realidad, sino un lente que nos ayuda a mirar y organizar la información que recogemos en el trabajo de campo. Al utilizar de forma correcta los conceptos teóricos, el docente puede ir más allá de las simples opiniones personales y empezar a explicar el fondo de los problemas escolares. La teoría funciona como una base indispensable que guía el análisis de los datos y le da rigor científico a las soluciones que se proponen para el aula.

“Por nuestra parte, entendemos la investigación educativa como 'El estudio de los métodos, procedimientos y las técnicas utilizadas para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científicas de los fenómenos educativos’” (Mosteiro-García y Porto-Castro, 2017, p. 16).

Esta frase delimita el concepto riguroso de investigación educativa, dejando claro que no basta con la mera observación empírica o la intuición del profesor en el aula. Para que exista una verdadera construcción científica en el ámbito escolar, se requiere de un marco metodológico estructurado que guíe la recolección de datos y la interpretación de los hechos. Comprender esta definición nos ayuda a fundamentar el trabajo docente desde el rigor de la ciencia, transformando la práctica cotidiana en un objeto formal de estudio.

“La investigación en educación es un proceso cada vez más indispensable para renovar y transformar los ambientes escolares, de enseñanza y aprendizaje logrando

calidad en la educación, es decir, que responda a las necesidades de los estudiantes según sus contextos” (Muñoz y Garay, 2015, p. 390).

Este aporte resalta que el fin último de la investigación dentro del entorno escolar es la transformación real y la mejora continua de la calidad educativa. No se investiga por mero cumplimiento académico o teórico, sino para adaptar las estrategias pedagógicas a la realidad concreta y particular que viven los estudiantes en su día a día. Esta reflexión fundamenta la necesidad de que los cursos de capacitación universitaria dejen atrás los esquemas rígidos e incorporen innovaciones metodológicas adaptadas al contexto hospitalario y profesional.

“Reconocer que la investigación educativa es un proceso que mejora la enseñanza y genera conocimiento, debe estimular al profesor para que sea una práctica recurrente en su quehacer profesional” (Muñoz y Garay, 2015, p. 391).

Esta frase destaca la urgencia de asumir el rol del docente-investigador como una actitud permanente y no como un evento aislado. Al entender que el análisis crítico de la propia aula beneficia tanto la producción de saber cómo el rendimiento del alumnado, el profesor rompe con la rutina y la repetición de viejos modelos memorísticos. La indagación constante sobre la propia práctica se convierte así en el motor principal para la autoformación docente y para el desarrollo de competencias de alto nivel en los estudiantes.

Anexo 2. Proyecto de investigación

Antecedentes

El Examen de Habilitación del Ejercicio Profesional (EHEP) en el área de enfermería constituye un requisito obligatorio en el Ecuador para garantizar que los egresados posean las competencias mínimas necesarias para brindar una atención de salud segura y de calidad. Como docente capacitador en este ámbito, la experiencia directa con los estudiantes que se preparan para esta evaluación permite identificar dinámicas pedagógicas complejas. Tradicionalmente, la formación superior y los procesos de repaso técnico han estado fuertemente anclados en modelos de enseñanza acumulativos, donde el estudiante asume un rol pasivo enfocado en la retención lineal de datos, guías de práctica clínica, dosis farmacológicas y protocolos institucionales.

Esta tendencia se evidencia de manera crítica cuando los alumnos intentan abordar los bancos de preguntas o los simulacros oficiales. La preparación habitual de los aspirantes se reduce a la revisión memorística de cuestionarios pasados, intentando almacenar respuestas mecánicas ante escenarios fijos. Sin embargo, la estructura actual del EHEP ha evolucionado hacia la evaluación de competencias profesionales mediante reactivos basados en situaciones clínicas reales no estructuradas. Estos casos exigen que el profesional en formación no solo recuerde un concepto, sino que lo analice, discrimine información secundaria y priorice de forma inmediata el cuidado de enfermería de acuerdo con la fisiopatología del paciente. La brecha existente entre una preparación basada en la memoria y un examen que evalúa el juicio clínico real genera altas tasas de ansiedad, frustración y resultados desfavorables que retrasan la inserción laboral de los nuevos profesionales de la salud.

Presentación del problema

El objeto de estudio de esta investigación se delimita en el proceso de mediación pedagógica empleado en las capacitaciones para el examen EHEP en enfermería, focalizándose de manera específica en la transición metodológica de la enseñanza. La problemática central radica en que los estudiantes priorizan la memorización pasiva de contenidos teóricos en lugar de desarrollar la capacidad analítica necesaria para resolver casos clínicos reales complejos. Esta dificultad se manifiesta en el aula cuando, al enfrentarse a una pregunta de opción múltiple que simula un entorno hospitalario o comunitario, el alumno intenta recuperar definiciones textuales de los manuales de enfermería, pero se bloquea ante la necesidad de aplicar el pensamiento crítico para discernir cuál es la intervención prioritaria ante un paciente con signos de shock o desequilibrio hidroelectrolítico.

El problema, por tanto, no se encuentra en la falta de acceso a la información técnica la cual abunda en las guías del Ministerio de Salud Pública y en los textos base, sino en la ausencia de una estrategia educativa que funcione como un camino de acompañamiento y que transforme esa información en un conocimiento vivo y aplicable en tiempo real. Al limitar su aprendizaje a las habilidades de pensamiento de orden inferior, los aspirantes quedan desarmados frente a un examen que evalúa capacidades interpretativas y de toma de decisiones. El objeto de indagación queda así circunscrito al diseño y validación de una nueva estrategia de mediación que desplace el eje de la capacitación desde la clase magistral repetitiva hacia la resolución activa de problemas basados en la práctica clínica real de enfermería.

Pregunta de investigación

A partir de la delimitación de la problemática descrita, se formula la siguiente pregunta central de investigación:

¿Cómo influye una estrategia de mediación pedagógica basada en la resolución de casos clínicos reales en la preparación de los egresados de enfermería para el EHEP?

Justificación

La pertinencia y el valor de esta investigación radican en la necesidad urgente de modificar las prácticas de mediación pedagógica en los espacios de repaso final, demostrando que nunca es tarde para intervenir en la formación de los egresados, al contrario, el periodo de preparación para el EHEP constituye la última oportunidad curricular clave para consolidar las competencias críticas antes de que los estudiantes asuman la responsabilidad directa del cuidado de la salud. Plantear un escenario educativo basado en la resolución de casos reales no constituye un ejercicio puramente teórico, sino una propuesta totalmente viable y diseñada para cumplirse dentro de las condiciones reales del aula de capacitación. Esta investigación resulta valiosa, en primer lugar, para los propios estudiantes y egresados de enfermería, ya que les proporciona herramientas intelectuales y metodológicas avanzadas para superar un examen de alta complejidad sin depender del azar o de la memoria a corto plazo, elevando sus posibilidades de habilitación profesional y reduciendo el desgaste emocional que provoca este proceso.

Para que esta propuesta sea completamente factible, la investigación se trazará a través de un camino metodológico claro y ordenado dentro del aula de repaso. Primero, se realizará un diagnóstico inicial para identificar los temas específicos donde los alumnos dependen más de la memoria. Después, se diseñarán y aplicarán los talleres basados en casos clínicos reales de enfermería, organizando a los estudiantes para que analicen los datos del paciente, discutan

en grupo y justifiquen la intervención más urgente. Finalmente, el proceso cerrará con simulacros específicos y espacios de reflexión donde el propio alumno pueda evaluar cómo mejoró su capacidad de análisis antes de rendir el EHEP real.

En el ámbito institucional y docente, el proyecto tiene una gran relevancia académica porque propone un modelo de transposición didáctica crítico y reflexivo, donde el profesor deja de ser un transmisor de cuestionarios y se convierte en un mediador que promueve habilidades de pensamiento de orden superior. Al demostrar que es posible estructurar el repaso de enfermería mediante el análisis de situaciones clínicas complejas, se genera un antecedente metodológico que puede ser adaptado a otras áreas de las ciencias de la salud dentro de la misma institución. Finalmente, el impacto directo sobre la realidad educativa se traducirá en una mejora de la calidad de los futuros profesionales que se incorporan al sistema de salud pública, asegurando que cuenten con el juicio clínico indispensable para la toma de decisiones seguras al pie de la cama del paciente.

Estado del arte

El análisis del estado actual de la investigación en educación médica y enfermería demuestra un interés creciente por sustituir los modelos tradicionales de enseñanza por estrategias metodológicas activas. Diversas investigaciones recientes han evaluado la relación entre la mediación pedagógica, el desarrollo de competencias prácticas y los factores psicológicos que influyen en el rendimiento de los estudiantes en evaluaciones oficiales estandarizadas.

En el ámbito del desarrollo de competencias pedagógicas y metodologías activas, Asencios- Domínguez y Rivas-Díaz (2022) desarrollaron un estudio cuantitativo para analizar la relación entre las estrategias de aprendizaje y el logro de competencias genéricas en estudiantes de enfermería. En sus hallazgos, los autores demostraron que la aplicación de metodologías activas y participativas correlaciona de manera directa con un mayor nivel de autonomía y capacidad crítica en el alumnado. Los resultados evidenciaron que la enseñanza no debe limitarse a la memorización pasiva de contenidos, sino a la preparación práctica para la resolución de problemas en entornos reales de salud, lo cual sirve de fundamento para proponer talleres de casos clínicos en la preparación del examen de salida. Por su parte, al examinar las variables emocionales y su impacto directo en las evaluaciones de habilitación profesional, Salazar-Guashpa et al. (2024) investigaron la prevalencia de la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de enfermería de la ciudad de Guayaquil. Mediante la aplicación de escalas validadas para medir la tensión emocional y la sintomatología física, su estudio determinó que un alto porcentaje de egresados experimenta niveles elevados de ansiedad

cognitiva antes de rendir evaluaciones estandarizadas. Los autores concluyeron que el uso reiterado de pruebas tradicionales y cuestionarios memorísticos incrementa el estrés y genera bloqueos mentales, por lo que recomendaron incorporar simulaciones teóricas y talleres situacionales como estrategia didáctica para mitigar la tensión psicológica y elevar el desempeño académico.

Por otra parte, desde la perspectiva del rol del educador y la transformación de la enseñanza superior, Suárez (2024) investigó la figura del docente investigador en la educación universitaria, destacando que el profesor debe convertirse en un analista permanente de su propia práctica en el aula. El estudio concluye que cuando el docente aplica un enfoque reflexivo e innovador en sus clases, no solo mejora la retención del conocimiento a largo plazo en sus estudiantes, sino que fortalece la ética profesional y el compromiso social de la universidad al entregar a la comunidad profesionales seguros, proactivos y capacitados para la toma de decisiones críticas bajo presión.

Marco teórico

Evaluación tradicional

El proceso de formación dentro de las carreras de ciencias de la salud, y específicamente en enfermería, se enfrenta en la actualidad a un momento de alta tensión pedagógica cuando los egresados deben rendir las evaluaciones oficiales obligatorias para su habilitación profesional, como el Examen de Habilitación del Ejercicio Profesional (EHEP) regulado por los organismos de control de la educación superior. Tradicionalmente, la preparación final para este tipo de pruebas estandarizadas ha estado marcada por el uso de estrategias sumativas basadas en lecciones escritas de opción múltiple, lo que empuja de manera casi automática al estudiante a enfocarse en la memorización mecánica de bancos de preguntas fijos y cuestionarios aplicados en años anteriores con tal de aprobar la prueba, más que en lograr un verdadero aprendizaje formativo. Esta práctica repetitiva genera un vacío didáctico severo dentro del aula, debido a que el alumno asimila datos aislados de forma superficial, limitando su conocimiento a un almacenamiento a corto plazo que resulta completamente insuficiente frente a la complejidad de las competencias que la carrera exige (Asencios y Rivas, 2022; Salazar-Guashpa et al., 2024).

El verdadero conflicto metodológico surge cuando el egresado debe responder de forma autónoma a reactivos complejos que simulan situaciones hospitalarias reales no estructuradas. Al estar entrenados únicamente bajo dinámicas pasivas de acumulación informativa y revisión ciega de cuestionarios viejos, los estudiantes sufren bloqueos mentales e intelectuales profundos ante preguntas que les exigen aplicar la lógica y el razonamiento clínico inmediato.

Esta alarmante brecha entre la forma tradicional en que se memoriza el contenido en los cursos de repaso y la forma en que el examen estatal evalúa el criterio profesional, se traduce en una notable disminución del rendimiento académico y en la incapacidad del estudiante para tomar decisiones oportunas frente al cuidado del paciente (Asencios y Rivas, 2022; Salazar-Guashpa et al., 2024).

Factores psicosociales y el impacto de la ansiedad cognitiva ante los exámenes

La literatura científica reciente en el área de la educación en enfermería demuestra que las épocas de exámenes estandarizados se constituyen como periodos críticos llenos de estrés, donde la aparición de la ansiedad ante el desempeño, actúa como un obstáculo cognitivo directo que reduce la capacidad del alumno para afrontar las situaciones de prueba. La dimensión cognitiva del estudiante que padece de ansiedad ante los exámenes, se caracteriza por la presencia constante de autocrítica, nerviosismo y pensamientos negativos enfocados en las consecuencias catastróficas de reprobación, lo que genera que la mente se ponga en blanco justo en el momento de rendir la evaluación. Este estrés psicológico crónico provoca que el alumno, a pesar de haber estudiado por largas horas, se bloquee y olvide información teórica esencial que realmente conocía, demostrando que la preocupación desmedida por los resultados interfiere de manera directa y negativa con el despliegue del potencial intelectual del egresado (Salazar-Guashpa et al., 2024).

Se ha documentado que este tipo de ansiedad por el desempeño no se limita a un malestar puramente mental, sino que viene acompañada de una multitud de síntomas fisiológicos y reacciones conductuales debilitantes que merman la salud del estudiante. Entre las manifestaciones físicas más comunes manifestadas por los jóvenes durante las situaciones de evaluación destacan la presencia de cefaleas intensas, temblores de párpados, sensaciones de palpitaciones aceleradas, nerviosismo general e incluso epigastralgias y problemas de insomnio previos a la rendición del test. El hecho más preocupante es que estos periodos de alta tensión y malestar físico son provocados de forma prioritaria por la sobrecarga de las responsabilidades académicas mal gestionadas en el aula, lo que transforma un proceso que debería valorar el aprendizaje en una amenaza punitiva que sumerge al egresado en un desempeño deficiente y un profundo miedo a revisar sus calificaciones definitivas (Salazar-Guashpa et al., 2024).

Estrategias de aprendizaje activas y el logro de competencias genéricas en enfermería

Para superar la crisis del modelo memorístico y mitigar los efectos de la ansiedad, las instituciones de educación superior exigen una transformación radical de los paradigmas

educativos tradicionales a través de la incorporación de estrategias de aprendizaje activas. La formación contemporánea en enfermería demanda el despliegue balanceado de dimensiones cognitivas (para la adquisición, codificación y recuperación correcta de la información), metacognitivas (para que el alumno planifique, controle y evalúe de forma autónoma sus propios procesos de estudio) y afectivas que estimulen la autoeficacia y la motivación intrínseca. La evidencia científica demuestra de manera contundente la existencia de una relación fuerte y estadísticamente significativa entre el uso consciente de estrategias activas de aprendizaje y el logro exitoso de las competencias genéricas sistémicas, instrumentales e interpersonales que el perfil profesional académico exige para brindar un cuidado de calidad (Asencios y Rivas, 2022).

En la práctica formativa real de ciencias de la salud, las competencias genéricas básicas —tales como el razonamiento clínico, la resolución de problemas en el terreno y la toma de decisiones oportunas bajo presión— no se desarrollan mediante clases magistrales donde el estudiante adopta un rol sumiso. Requieren de la implementación de modelos pedagógicos dinámicos y metodologías colaborativas en el salón de clase, donde los estudiantes interactúen activamente y unan la teoría con la acción clínica vivida. Cuando los procesos de repaso final antes del examen oficial integran herramientas que obligan al alumno a procesar, analizar y evaluar críticamente la información en lugar de seguir cuestionarios fijos, se potencia el logro del perfil educativo, se reduce el miedo al fracaso y se garantiza a la sociedad la entrega de enfermeras líderes y proactivas capaces de responder con éxito a las demandas de salud de la población (Asencios y Rivas, 2022).

El rol del docente investigador

La consolidación de estas mejoras pedagógicas dentro del aula universitaria depende de forma directa de la reconfiguración del rol tradicional del profesorado dentro de las instituciones de educación superior, promoviendo de manera formal una cultura investigativa sólida y transparente. La investigación educativa es el eje central para el avance y la mejora continua de la enseñanza, debido a que proporciona la base conceptual y las evidencias científicas rigurosas indispensables para respaldar la toma de decisiones, desterrando de una vez por todas la improvisación docente. El papel del docente investigador es crucial dentro del quehacer académico, ya que este profesional no solo domina un saber técnico, sino que es capaz de nutrir el espíritu inquisitivo de sus alumnos, orientar a sus colegas en el diseño de metodologías activas y dar forma a la agenda científica institucional a través de la articulación directa entre la teoría y la praxis vivida en su propia aula (Suárez, 2024).

Por esta razón, la labor del docente investigador va mucho más allá de producir artículos o cumplir con trámites administrativos; consiste en incorporar activamente los hallazgos de las investigaciones educativas en sus prácticas cotidianas de enseñanza para transformar la realidad del estudiante. Al implementar estrategias didácticas innovadoras basadas en la evidencia científica como el aprendizaje colaborativo, el uso de tecnologías educativas y la resolución práctica de problemas contextualizados, el profesor asegura que los alumnos adquieran y retengan conocimientos actualizados, relevantes y directamente aplicables a situaciones de la vida real. Esta mediación pedagógica de alta calidad fortalece la identidad del docente como un agente de cambio intelectual y, al mismo tiempo, garantiza que las universidades cumplan con su función social y ética de formar ciudadanos críticos, independientes y seguros de su propio conocimiento (Suárez, 2024).

El valor de la complementariedad entre aprendizaje, estudio y evaluación

Finalmente, para estructurar una propuesta de intervención que responda de forma factible a los vacíos del aula de repaso antes de la rendición del EHEP, es necesario comprender teóricamente cómo interactúan los procesos de aprendizaje, estudio y evaluación dentro del entorno universitario. La literatura científica en educación superior detalla que estos tres elementos trabajan juntos de manera totalmente complementaria para consolidar recuerdos a largo plazo y fijar la retención de conocimientos útiles. El aprendizaje otorga la base inicial al formar conexiones entre la información nueva y la ya existente; el estudio independiente ayuda a repasar y ensayar de manera consciente el material aprendido; y, por último, los exámenes actúan como el motor que cimenta el conocimiento, siempre y cuando se diseñen correctamente para proporcionar una retroalimentación valiosa sobre el verdadero nivel de análisis alcanzado por el estudiante (Salazar-Guashpa et al., 2024).

Por lo tanto, la introducción estratégica de talleres prácticos basados en la resolución de casos clínicos reales dentro del periodo de capacitación final, se justifica como un camino metodológico necesario y realizable en la docencia de enfermería. Al acostumbrar la mente del egresado a desglosar problemas clínicos reales bajo presión, se mitiga el impacto de la ansiedad, se estimula el uso de estrategias metacognitivas y se potencia el rendimiento académico en la prueba oficial. Esta propuesta práctica une el problema detectado con una solución directa basada en la evidencia, asegurando que la gestión formativa de la universidad se traduzca en entregar al sistema de salud profesionales humanos, críticos y listos para tomar decisiones correctas al pie de la cama del paciente (Asencios y Rivas, 2022; Salazar-Guashpa et al., 2024).

Paradigma y enfoque de la investigación

Esta propuesta de investigación se desarrollará bajo el paradigma cuantitativo. La elección de este enfoque se justifica porque el objetivo central del estudio es medir, describir y comparar de forma numérica y objetiva el impacto real que tiene una nueva estrategia pedagógica sobre dos variables muy específicas en los estudiantes de enfermería: el nivel de rendimiento académico en pruebas estandarizadas y el nivel de ansiedad cognitiva ante las evaluaciones. Al utilizar datos cuantificables, el proyecto busca encontrar relaciones de causa y efecto claras, procesando la información a través de herramientas estadísticas descriptivas e inferenciales que permitan comprobar de manera certera si la innovación didáctica realmente funciona en el aula.

El método específico de la investigación será un diseño cuasi-experimental, trabajando de manera paralela con dos grupos de la carrera que se encuentran en la recta final de su formación. El primer grupo estará conformado por los estudiantes de noveno semestre, quienes actuarán como el Grupo experimental recibiendo los repases de los temas de enfermería bajo una planificación activa y estructurada basada netamente en talleres grupales y resolución de casos clínicos reales de hospitales. El segundo grupo estará integrado por los alumnos de octavo semestre, que funcionarán como el Grupo Control revisando exactamente los mismos temas, pero mediante la metodología tradicional de revisión de cuestionarios.

Finalmente, para resguardar la calidad de la educación y cumplir con la responsabilidad social y la ética de la docencia universitaria, la propuesta incluye una solución ética fundamental. Inmediatamente después de aplicar la segunda evaluación (post-test) a ambos grupos y registrar los datos del estudio, se analizarán los resultados. En caso de que la planificación basada en casos reales demuestre una efectividad superior sobre el rendimiento académico o la reducción de la ansiedad, se organizará un periodo de reforzamiento intensivo con el grupo de control utilizando dicha estrategia (o viceversa, manteniendo la metodología habitual si esta resultara ser más eficaz). De esta manera, se garantiza que el 100% de los estudiantes de ambos semestres reciban el beneficio de la nueva estrategia pedagógica antes de rendir el examen oficial definitivo (EHEP), cumpliendo con el compromiso institucional de formar profesionales competentes, proactivos y seguros de su propio conocimiento.

Estrategias y acciones para recolectar la información

Para llevar a cabo esta propuesta de manera organizada, la recolección de los datos se realizará directamente en los salones de clase durante el periodo de capacitación final previo al examen EHEP. Como la investigación utiliza un diseño cuasi experimental con dos paralelos, las acciones de medición se aplicarán por igual tanto al grupo de octavo semestre (grupo

control) como al grupo de noveno semestre (grupo experimental), permitiendo registrar de forma exacta el comportamiento de las variables en ambos entornos.

El proceso operativo para levantar la información se ejecutará en tres momentos clave a lo largo del curso:

- **Momento 1**

- o Medición de la ansiedad inicial: En primer lugar, antes de enfrentarse al simulacro pedagógico, se administrará a ambos grupos la escala validada de ansiedad ante los exámenes (Test Anxiety Inventory adaptado al español) en formato digital (Microsoft Forms). Este instrumento validado permite evaluar cuantitativamente dos dimensiones principales: la preocupación (dimensión cognitiva) y la emotividad (respuestas fisiológicas y tensión) que experimentan los estudiantes ante las situaciones de evaluación.

- o Pre-test pedagógico: Inmediatamente después, se aplicará una prueba pedagógica escrita consistente en un simulacro con reactivos de opción múltiple con el formato oficial del examen estandarizado (EHEP), lo que permitirá establecer la línea de base del nivel de conocimientos teóricos de ambos paralelos.

- **Momento 2 :**

- o Medición final de ansiedad: Previo a la rendición del Post-test, se volverá a administrar a ambos grupos el Inventario de Ansiedad ante los Exámenes (TAI de Spielberger) mediante Microsoft Forms. Esto permitirá comparar cuantitativamente la variación en los niveles de ansiedad cognitiva y emotividad respecto a la medición inicial.

- o Post-test pedagógico: Posteriormente, se aplicará un cuestionario final con un nivel de complejidad equivalente al inicial, con el objetivo de evaluar numéricamente el rendimiento académico y el nivel de logro de competencias entre ambos grupos.

Como parte fundamental de la ética y la transparencia científica en la educación superior, todas estas acciones se realizarán resguardando la autonomía del estudiante a través de la firma digital de un consentimiento informado, garantizando que su participación sea totalmente voluntaria y asegurando el anonimato y la confidencialidad absoluta de sus puntajes en cada etapa del estudio. Una vez recolectados todos los formularios, los datos numéricos de las notas y las escalas de ambos semestres se procesarán de forma estadística para comparar los promedios y verificar el impacto real de la propuesta, sirviendo además como insumo para planificar el reforzamiento intensivo final con los alumnos de octavo semestre

Resultados esperados

A partir del diseño y la futura aplicación de esta propuesta cuasi-experimental en el aula, se espera obtener un conjunto de resultados pedagógicos y numéricos que demuestren el valor de la nueva planificación didáctica.

En primer lugar, a nivel de rendimiento académico, se proyecta que los estudiantes de noveno semestre (grupo experimental) alcancen promedios de calificación significativamente más altos en el simulacro final o post-test en comparación con los alumnos de octavo semestre (grupo control). Este incremento esperado en las notas demostrará de forma empírica que sustituir la memorización mecánica de cuestionarios antiguos por estrategias que estimulan las dimensiones cognitivas y metacognitivas ayuda a fijar un conocimiento a largo plazo, logrando que los egresados dominen el razonamiento y la resolución de problemas necesarios para aprobar con éxito el examen de habilitación.

En segundo lugar, con respecto a los factores de tensión emocional, se espera registrar una reducción drástica y demostrable en los niveles de ansiedad cognitiva ante las evaluaciones en el grupo de noveno semestre. Al aplicar la escala de ansiedad al final de la experiencia, los resultados deberían reflejar que el entrenamiento continuo mediante talleres basados en situaciones reales del hospital ayudó a los estudiantes a ganar autoconfianza, autoeficacia y un mejor control metodológico sobre la estructura de la prueba. Se prevé que los alumnos de este semestre manifiesten menos miedo a los resultados, mayor concentración durante el examen y una disminución notable en síntomas físicos molestos como las cefaleas o palpitaciones, demostrando que un entorno de aprendizaje dinámico mitiga los efectos negativos del estrés psicológico.

Finalmente, en el plano del desarrollo profesional de la docencia, se espera que esta experiencia consolide de forma práctica el perfil del docente capacitador como un verdadero investigador de su propia práctica diaria. El diseño y la ejecución de este proyecto permitirán generar evidencias científicas valiosas dentro de la universidad para demostrar que las metodologías activas y colaborativas son completamente factibles de aplicar en los periodos de repaso final. También, la implementación de la solución ética con el grupo de control de octavo semestre asegurará el logro del perfil académico en la totalidad de los egresados, cumpliendo así con el compromiso social de la institución de entregar a la comunidad profesionales de enfermería independientes, líderes, proactivos y plenamente listos para tomar decisiones correctas bajo presión al pie de la cama de un paciente.